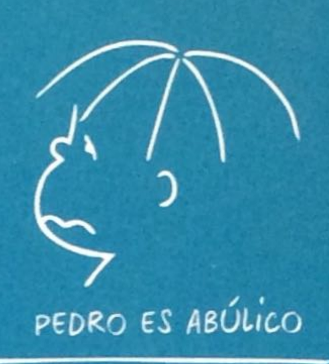
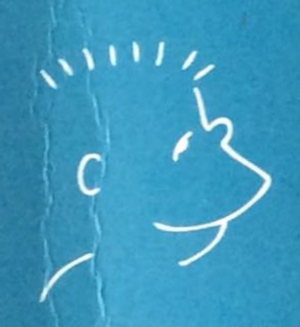
los niños nos miran

LUIS ES DEMASIADO VIVARACHO

















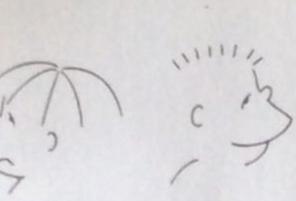
Francesco Tonucci

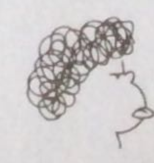
los niños nos miran

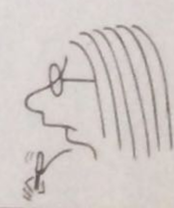


los niños nos miran

Francesco Tonucci



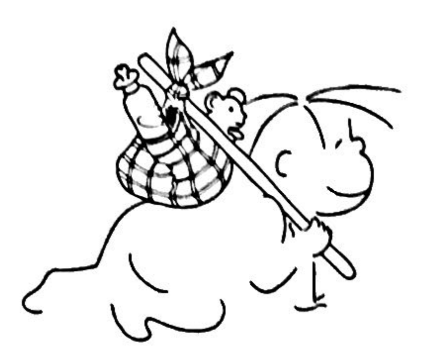
LOS NIÑOS NOS MIRAN

Distribución Gratuita, Edición no comercial.

Diseño y diagramación: Mauricio Suárez Acosta.

Bogotá, Abril de 2011.

ISBN: 978-958-20-1040-9



Presentación

Al magisterio de Bogotá no le resulta extraño ni desconocido el nombre de Francesco Tonucci. Su presencia en nuestro medio, invitado en diversas oportunidades por la Secretaría de Educación, el IDEP y la Alcaldía, le ha permitido conocer de cerca, en nutridos eventos académicos, su trabajo investigativo y su acción en favor de los niños y las niñas. Su propuesta *La Ciudad de los Niños* ha sido acogida por muchas ciudades en el mundo, tiene como propósito construir un ciudad al alcance y el tamaño de los niños que incorpore las necesidades, los intereses y las vivencias propias de la infancia, para lo cual es necesario escucharlos y reconocer la infinita capacidad que tienen para plantear sus necesidades y ofrecer soluciones elementales pero esenciales: espacios para jugar sin ser vigilados, poder ir solos al colegio, resolver solos sus propios asuntos, ser escuchados y atendidos, ente otras muchas.



A sus reconocidos aportes teóricos sobre la infancia y la defensa de la autonomía y los derechos de las niñas y los niños, se suma la brillantez y agudeza de sus viñetas, ampliamente reconocidas y valoradas en Europa, particularmente en España e Italia y en América Latina.

Sus caricaturas, que de manera más precisa deberían llamarse reflexiones gráficas sobre la educación, la infancia y el oficio del maestro, tienen la virtud de arrancarnos una sonrisa, la más saludable de todas, la que produce reírnos de nosotros mismos y de lo que hacemos. Cada una de ellas constituyen un profundo motivo de reflexión sobre la enseñanza, la organización de la escuela, nuestras visiones sobre el desarrollo cognitivo y emocional de las niñas y los niños, las falsas seguridades en nuestros métodos y conocimientos. Una caricatura que toma decidido partido por la infancia y que, como el buen humor, también tiene víctimas: la escuela, la educación, los maestros, los padres, la sociedad. Un interrogatorio amable y cuestionador sobre la profesión docente y sus verdades establecidas, que tiene la virtud de enseñar y abrir caminos a otras maneras de educar.

Sus viñetas están firmadas con el seudónimo Frato, un nombre ya familiar a miles de maestros en el mundo, detrás del cual se esconde un gran pedagogo e investigador que ha dedicado toda su vida al estudio y la reflexión sobre la infancia, pero por sobre todo, a defender sus intereses presentes, los del aquí y el ahora.

Tonucci no es sólo un hombre dedicado a la investigación perdagogica y educativa. También es un hombre de acción que se ha empeñado desde hace veinte años en transformar la ciudad pensada, construida y controlada con la visión y los intereses de los mayores, de los ciudadanos, quienes, sin proponérselo, han construido una ciudad y una sociedad que desconocen los derechos, los intereses y las necesidades de los niños y las niñas.

Su propuesta *La Ciudad de los Niños* parte de reconocer que "Los niños desde pequeños son capaces de interpretar y de expresar sus propias necesidades y contribuir

al cambio de su ciudad. Sus necesidades coinciden con las de la mayor parte de los ciudadanos, sobre todo con las de los más débiles. Vale la pena darles la palabra, llamarlos a participar, porque quizás en su nombre y por su bienestar, es posible pedir a los ciudadanos adultos los cambios que difícilmente estarían dispuestos a aceptar y a promover por otros motivos".

Este proyecto propone cambiar el parámetro y pasar del adulto, hombre trabajador, al niño: se trata de conseguir que la Administración de la ciudad baje sus ojos hasta la altura de un niño, para no perder de vista a nadie. "Una ciudad adecuada a los niños es una ciudad adecuada para todos".

La elección del mundo de los niños por el pensamiento y el corazón de Francesco Tonucci le ha permitido formarse científica y políticamente para escucharlos, entenderlos, comprenderlos, y decirnos que los niños no necesitan que les demos juguetes y encierros seguros, sino "una ciudad que sepa acogerlos". La presencia autónoma, participativa y ciudadana de los niños en las ciudades actuales puede hacerlas más hermosas, sanas y seguras. Para que esto sea posible se requieren "soluciones sociales de cambio real de toda la ciudad, de sus características estructurales y de los comportamientos de sus habitantes, pero ante todo darles la palabra y escucharlos. Francesco Tonucci, quien ha comprendido la seriedad, la verdad y profundidad de la infancia en relación con su ambiente vital, ha recurrido al alcalde y al concejo municipal de las ciudades, haciendo de intermediario y garante de la participación infantil mediante, por ejemplo, los Consejos de Niños, y ha ido acrecentando una obra desde la cual los niños de nuestras ciudades han puesto su voz en el mundo.




No es posible separar el pensamiento, el corazón y la imaginación de Tonucci, como puede verse en sus penetrantes y significativos dibujos, del pensamiento y el corazón de los niños que proponen, protestan y están cambiando, humanizando y alegrando la vida de cientos de ciudades, como respuesta política y creadora al difícil y destructivo mundo actual.

Francesco Tonucci nació en Fano, Italia, en 1940. Se diplomó como profesor en 1958 y, en 1963, se graduó en pedagogía, en la Universidad Católica de Milán. También es dibujante. A los 28 años recibió su primera distinción en ese campo y comenzó a satirizar la realidad de la escuela por medio del seudónimo Frato.

Trabajó como maestro de escuela y en 1966 se convirtió en investigador en el Instituto Psicológico del Consejo Nacional de Investigación. En 1982 presidió el Departamento de Psicopedagogía y realizó el programa de educación ambiental, cuyo objetivo es crear una base de datos para y por los niños.

El interés de sus investigaciones se centra en el desarrollo cognitivo, el pensamiento infantil y su comportamiento, y la relación entre la cognición de los niños y la metodología educacional.

En 1991 desarrolló en su pueblo natal, Fano, el proyecto *La Ciudad de los Niños*, considerado una nueva forma de concebir la ciudad, con los niños como punto de referencia. El proyecto fue más que exitoso y se extendió a varios países.

En 1997 fue nombrado presidente del Comité Italiano de Televisión y Menores.

Desde el 2001 es responsable científico del proyecto "Roma, la ciudad de los niños", del Ayuntamiento romano.



En los últimos años ha dedicado sus energías a promover la adhesión al proyecto y la conformación de Consejos de Niños en varias ciudades de Italia, España, Argentina, México. Bogotá está en proceso de vinculación a la Red Latinoamericana de Ciudades de los Niños.

Entre sus obras se destacan: *A los tres años se investiga, Con ojos de niño, Niño se nace, La soledad del niño, La Ciudad de los Niños, Cuando los niños dicen: ¡basta!, ¿Enseñar o aprender?* y *Con ojos de maestro* entre otros. (ver bibliografía al final).

La presente publicación es una síntesis de su reciente trabajo *Frato, 40 años con ojos de niño*, que recoge una selección de las mejores caricaturas del profesor Francesco Tonucci, producidas en los últimos 40 años, editado en España y Argentina. Incluye también un oportuno y agudo texto sobre la infancia, titulado "Apuntes para una nueva cultura de la infancia", dedicado a examinar los nuevos problemas y realidades de la educación de la infancia desde una perspectiva crítica. Una obra de gran valor pedagógico, otra manera de abordar los problemas de la educación, la escuela y la infancia. Otra de manera de aprender, reír y pensar sobre nuestro oficio de enseñar, que esperamos llegue al corazón de los maestros de Bogotá y el país.

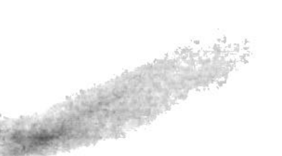




los primeros días


PUES NO SÉ SI HE SALIDO GANANDO... HASTA HACE UNOS MINUTOS ESTABA CALENTITO, SUMERGIDO EN AGUA TEMPLADA, ME PODÍA MOVER, ESTABA EN PENUMBRA, NO ME ENSUCIABA, ME DABAN DE COMER Y AHORA, SÓLO PUEDO VER ESOS "CARETOS"...

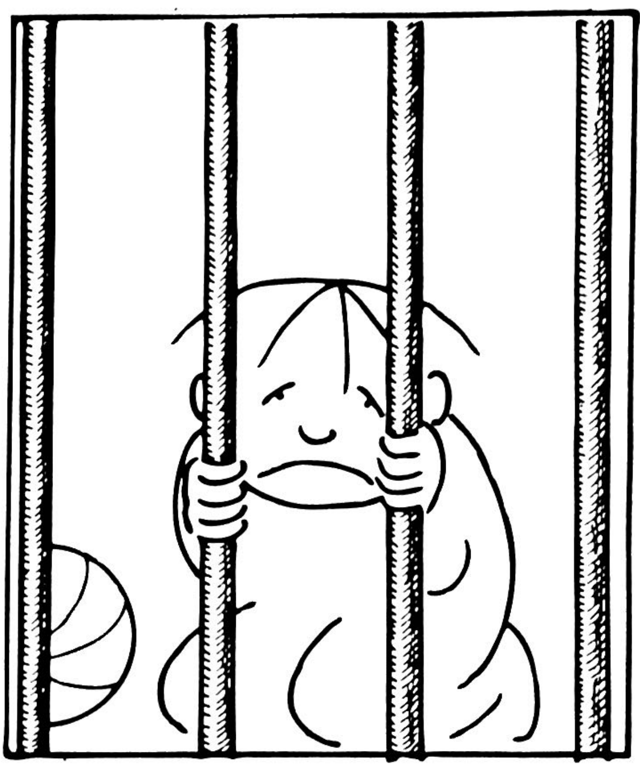





AQUÍ TIENE, DOCTOR, DÍGAME ¿CÓMO ESTÁ EL «PEQUE»?
VAMOS A VER
PERO QUÉ RARO, MAMÁ SE PASA UN DÍA TRAS OTRO LAS 24 HORAS CONMIGO Y YO YA SE LO DIGO QUE ESTOY BIEN PERO, EN CAMBIO, PARECE QUE NO SE DA POR ALUDIDA Y VIENE A PREGUNTARLE A ESTE SEÑOR QUE NI SIQUIERA CONOZCO
ASÍ, MUY BIEN




¡SI VIERAS LO BIEN QUE ESTÁ EN EL PARQUE CON TODOS SUS JUGUETES!





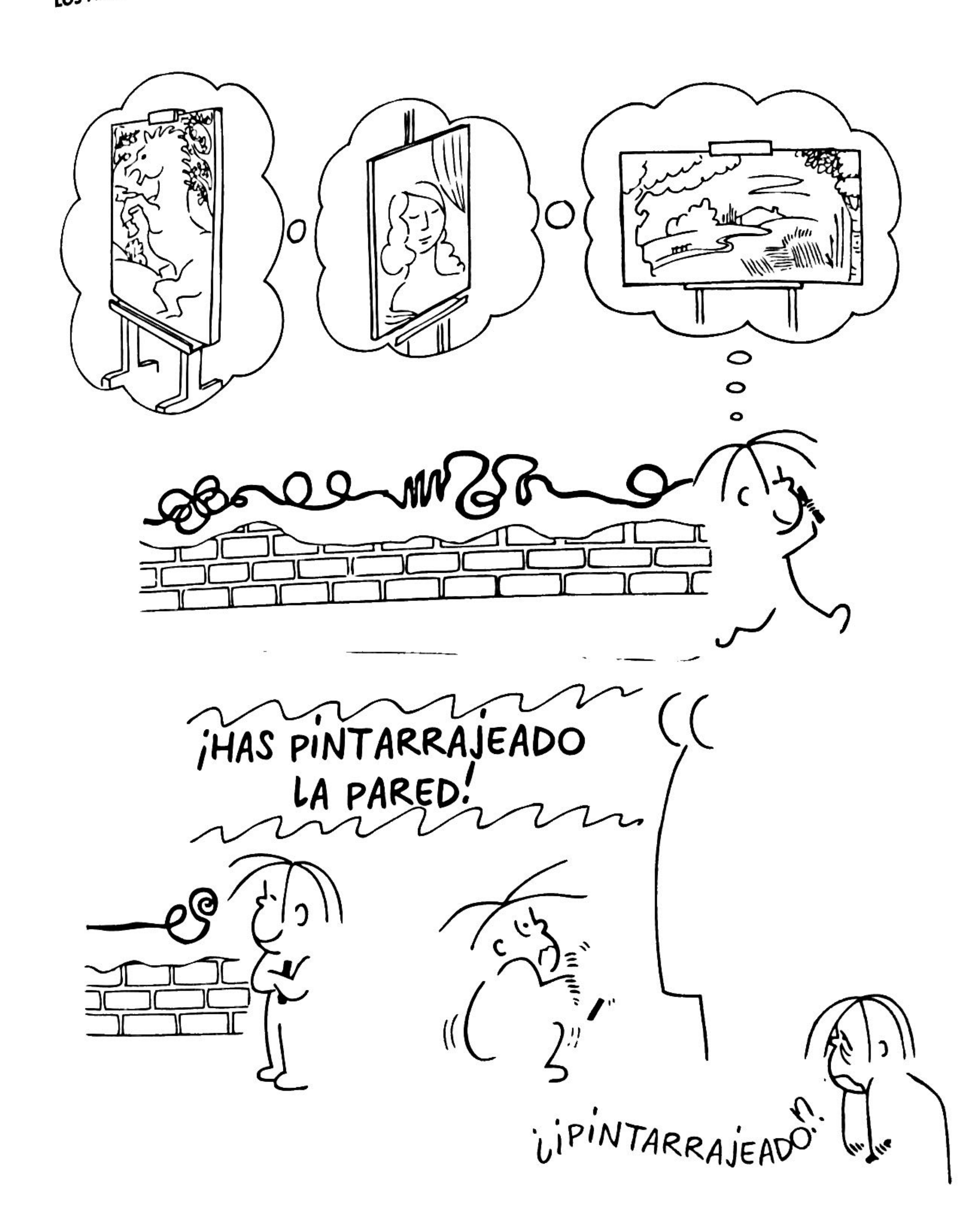
La jaula


¡PERO SI SÓLO SON LAS SEIS! ¿POR QUÉ TE LEVANTAS TAN PRONTO Y SÓLO PARA JUGAR?
PERO SI TÚ ME HAS DESPERTADO A LAS DOS DE LA MADRUGADA Y ¡SÓLO PARA COMER!

VENGA, QUE SI TE COMES TODA LA PAPILLA TE HARÁS FUERTE Y VALIENTE COMO PAPÁ

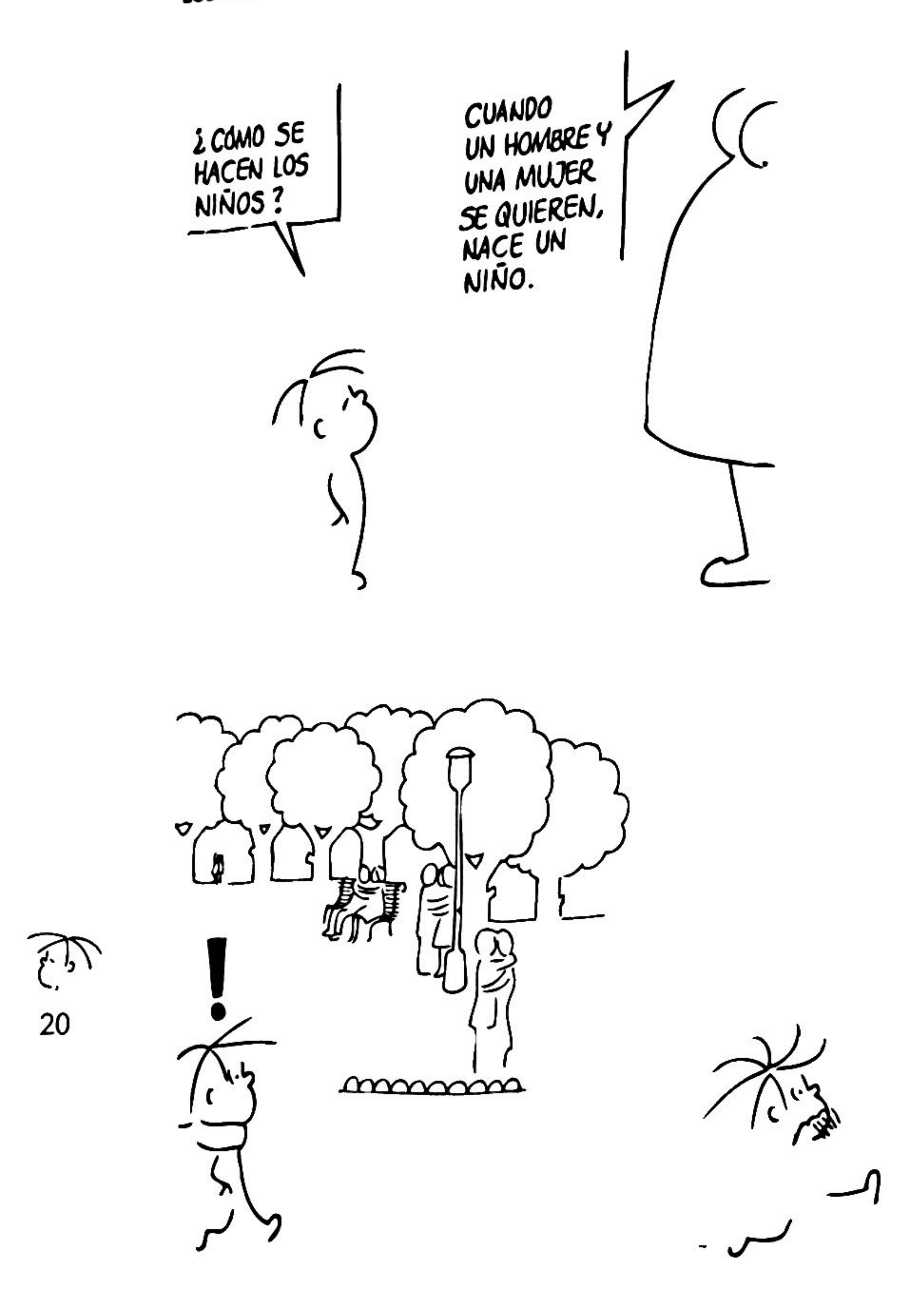
ME PARECE QUE EMPEZARÉ UNA HUELGA DE HAMBRE...




¡HAS PINTARRAJEADO LA PARED!
¡¡PINTARRAJEADO!!



El espejo


¿CÓMO SE HACEN LOS NIÑOS?
CUANDO UN HOMBRE Y UNA MUJER SE QUIEREN, NACE UN NIÑO.
!

¿Cómo se hace?





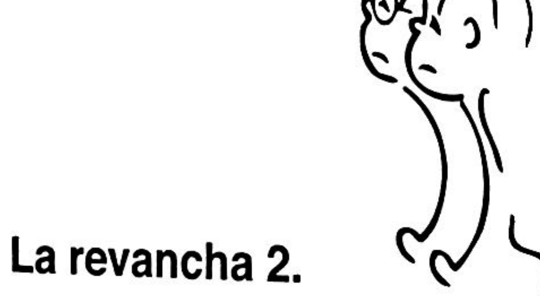








La revancha 1.

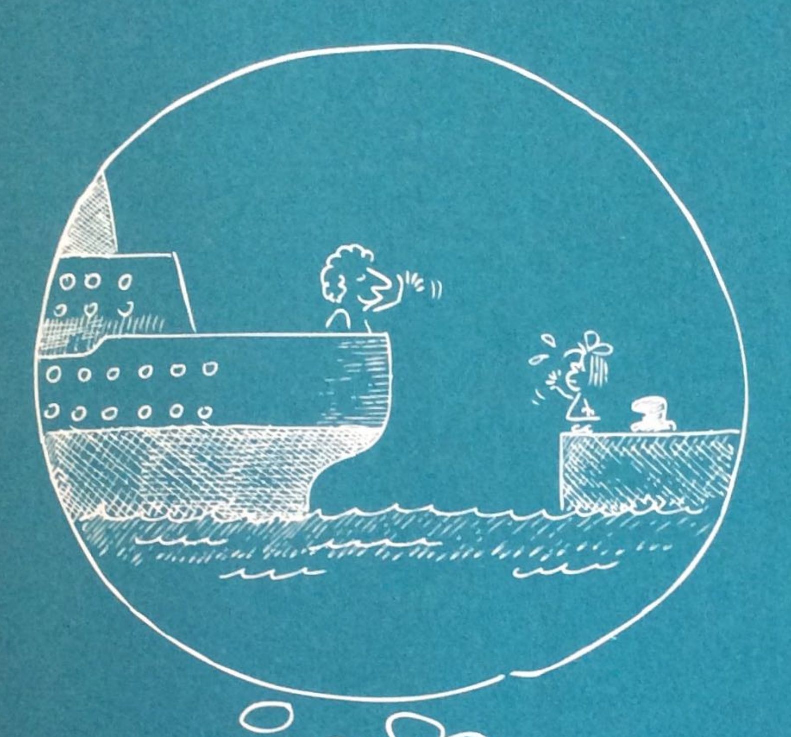


La revancha 2.



La revancha 3.


VAMOS A
RESPIRAR UN
POQUITO DE
AIRE FRESCO...





antes de la escuela







La guardería no es un perchero



Doce horas en la guardería

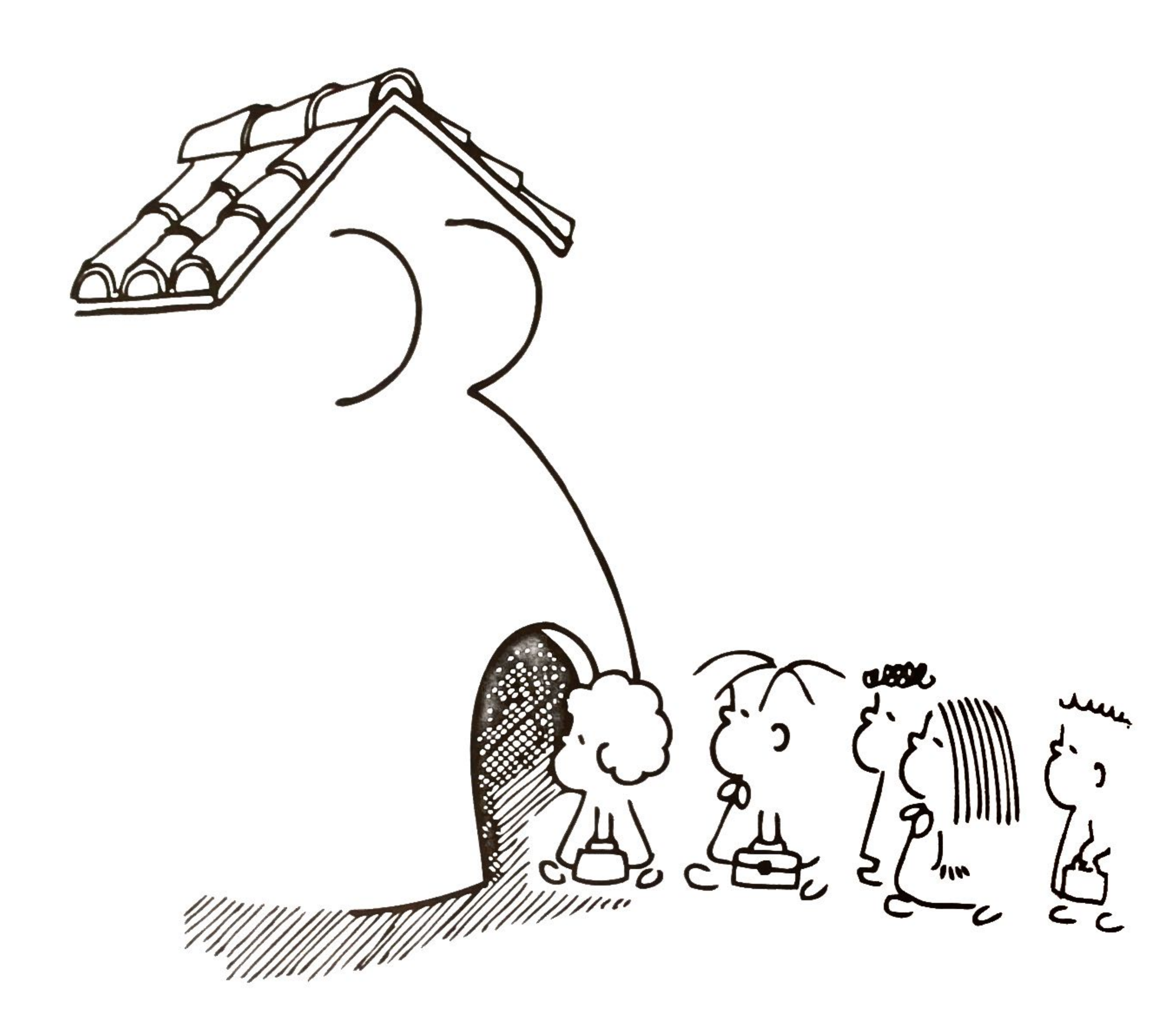
VAMOS A VER SI TIENE USTED PUNTOS DE VENTAJA PARA LA MATRICULACIÓN EN LA GUARDERÍA. ¿ES USTED MADRE SOLTERA? ¿SEPARADA? ¿TIENE MÁS DE TRES HIJOS? ¿LA NIÑA TIENE ALGUNA DISCAPACIDAD?

NO, POR DESGRACIA...

PERO SI YO SÓLO QUERÍA IR A LA GUARDERÍA PORQUE ME SIENTO SOLA...







Escuela materna

1 2 3

a a a

HOLA CARIÑO

BUENOS DÍAS





Conocerse para estar mejor juntos

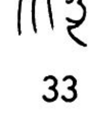
¿VES ESE REACTOR? PUES SEGURO QUE ES SUPERSÓNICO

PERO QUÉ DICES, ¡SI NO TIENE LAS ALAS EN FORMA DE DELTA!

ESCUELA INFANTIL

DIN DAN DON DON

¡SE ACABÓ! AHORA TENEMOS QUE VOLVER A ENSARTAR BOLITAS EN ESOS DICHOSOS COLLARES



Los collares

¿QUÉ TAL VA EL MOSAICO DE ARROZ DE COLORES?

MUY BIEN GRACIAS



100.000 granitos de arroz



Los trabajos manuales

NIÑOS, HOY VAMOS A SALIR FUERA. ¡VAMOS A VISITAR EL BARRIO!

SEGUIDME, EN FILA DE DOS



COGEOS DE LA MANO... NO OS DISTRAIGÁIS....

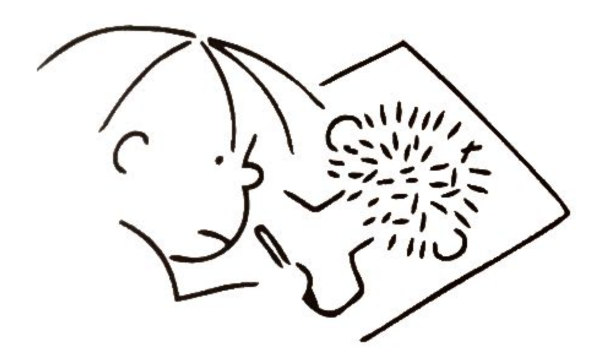


NO BAJÉIS DE LA ACERA...



Y AHORA VOLVEMOS A CLASE Y CADA UNO DE VOSOTROS HARÁ UN DIBUJO DE LO QUE MÁS LE HAYA IMPRESIONADO





Salidas para conocer

SI AMAR ES AMADO, TENER ES TENIDO Y SALIR ES SALIDO, ESO QUIERE DECIR QUE LOS VERBOS SE DIVIDEN EN TRES GRUPOS, LOS ACABADOS EN -AR, LOS ACABADOS EN -ER, Y LOS ACABADOS EN -IR, Y QUE PARA HACER EL PARTICIPIO SÓLO HAY QUE AÑADIR -ADO E -IDO, POR LO TANTO, DESCUBRIR SERÁ...

¡"DESCUBRIDO"!

¿¡"DESCUBRIDO"!?

¡SE DICE "DESCUBIERTO"!

¡"DESCUBIERTO"!



Homenaje a Piaget



Hay que observar atentamente el comportamiento del niño



La primera estructura lógica

ACORDAOS
DE TRAERME
MAÑANA
UNAS CUANTAS
PINZAS DE
ROPA.

LLEVADLE A
PAPÁ ESTE BONITO
PORTAPLUMAS.

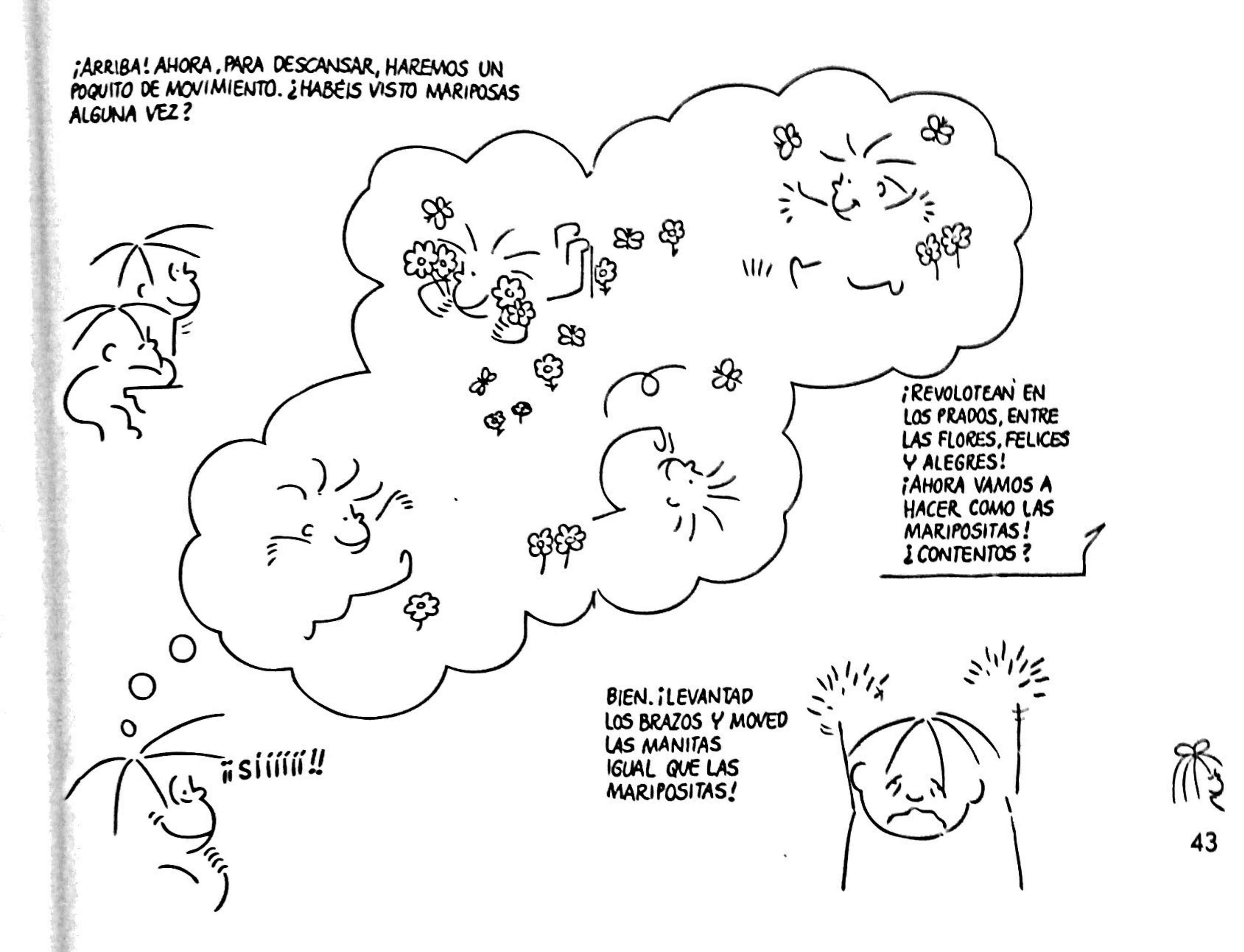


El trabajo manual





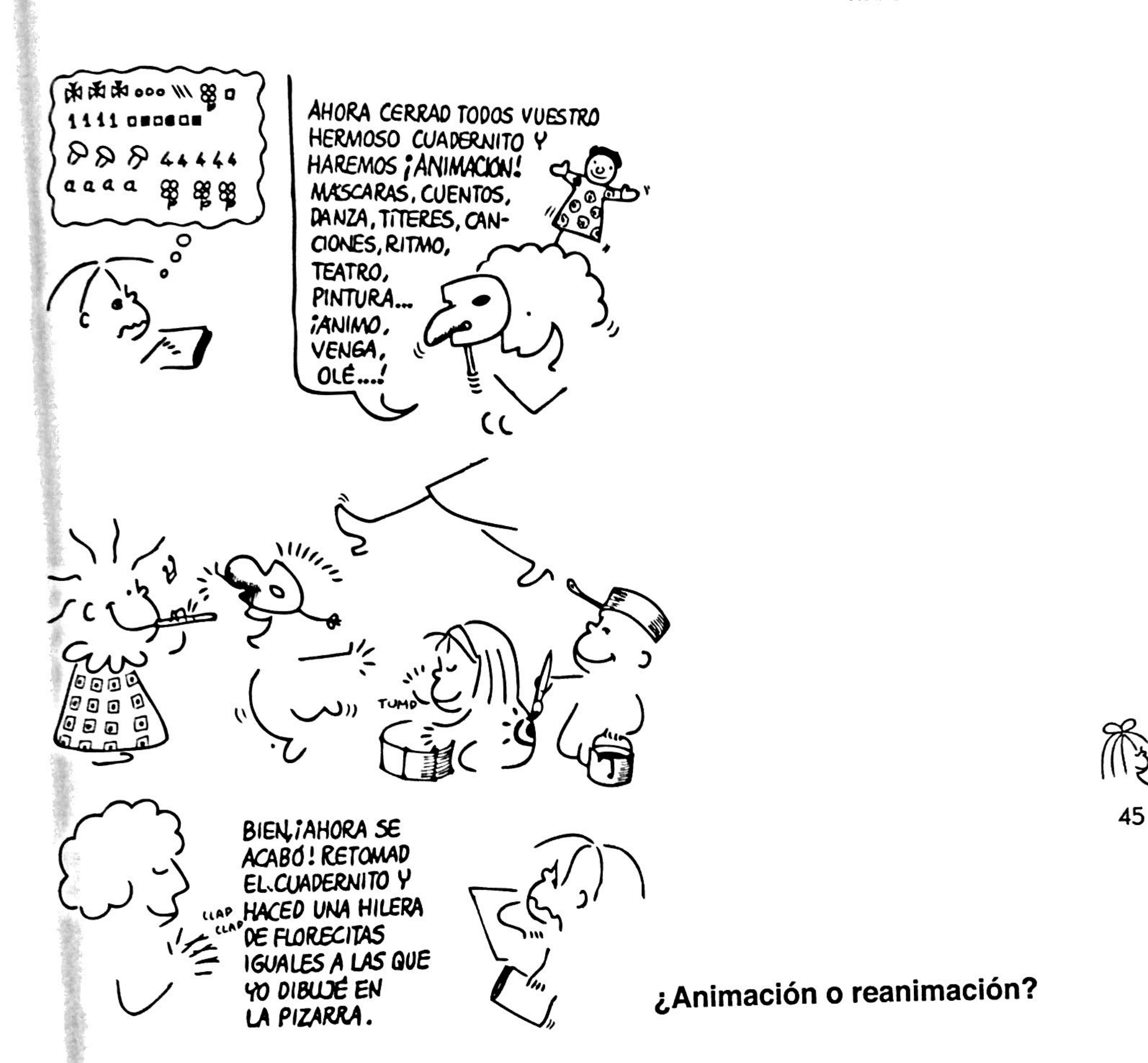
Plastilina



Las mariposits



La gramática de la fantasía (Homenaje a Gianni Rodari



¿Animación o reanimación?

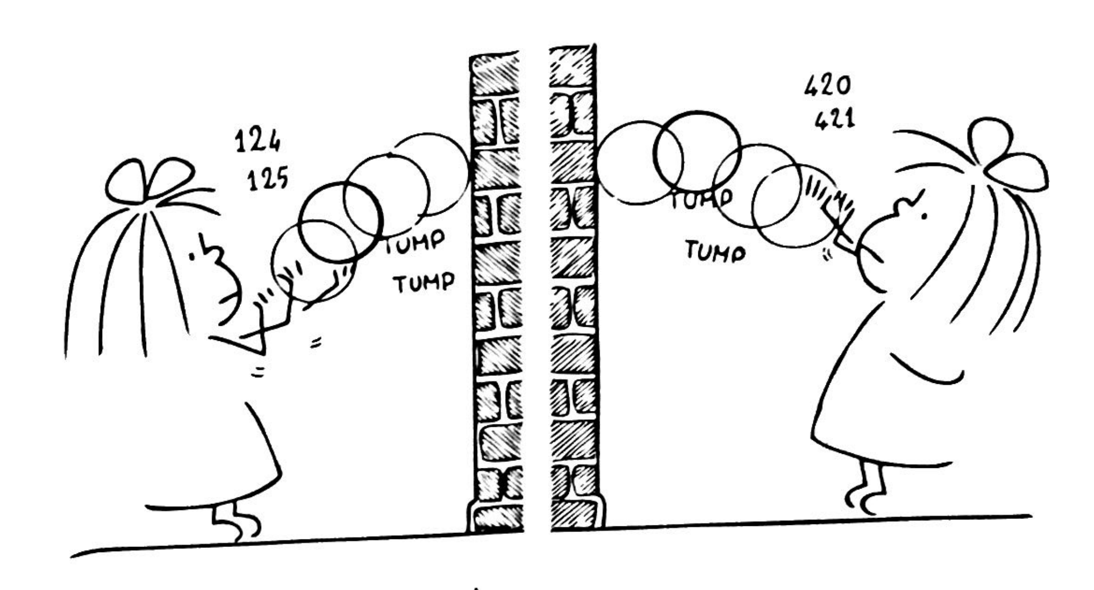


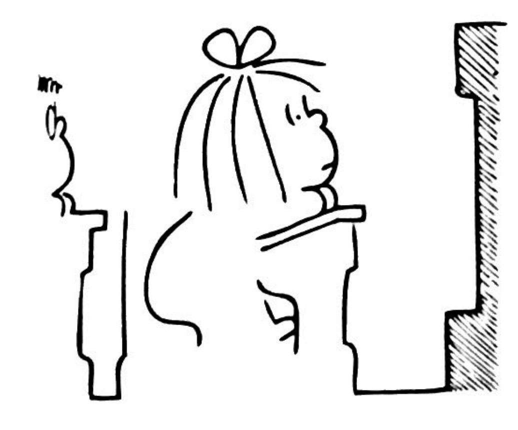
La plantilla

ASÍ SE HACE LA MARIPOSA.



La creatividad


124
125
TUMP
TUMP
420
421
TUMP
TUMP


CADA UNO ESCRIBIRÁ UNA CARTITA A UN AMIGO SUYO...


querida pared

Los amigos

¡ME DEBES DOS CARAMELOS! ¡A ÉL LE HAS DADO CINCO Y A MÍ SÓLO TRES!

TE DOY CUATRO DE CIEN.

ENTONCES YO TE DARÉ TRES DE CINCUENTA, DOS DE CIEN, Y UNO DE SETENTA Y CINCO. Y ME DEBERÁS UNO DE VEINTI-CINCO.

HAZ ESTA SUMA.

3 +
5 =

La suma





Escuela activa: la investigación

¡HAZLO ASÍ!

seis años

¡SE HACE ASÍ!

ocho años

¡SIEMPRE DEBES HACERLO ASÍ!

diez años

ELIGE TÚ

!

once años

¿ELIGE? O ¿ELEGIR?

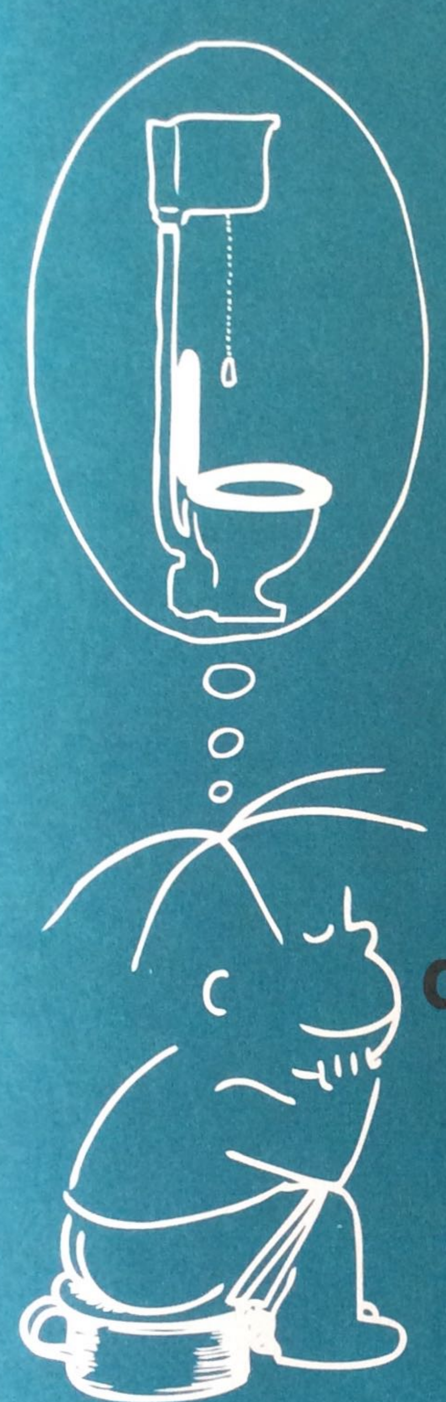
¿QUÉ QUIERE DECIR?

La elección





La diferencia



FRATO

quiero hacerme mayor

¡NO EMPUJÉIS!
QUE NO TENGO
PRISA POR CRECER

CRECERÁS
VERÁS
APRENDERÁS
MAÑANA



DESPUÉS DE CASARSE, UN PAR DE AÑOS PARA PASARLO EN GRANDE: VIAJES, EXCURSIONES, ESQUÍ, VACACIONES... LUEGO TUVIERON QUE AHORRAR UN POCO PARA COMPRAR UNA CASA Y AMUEBLARLA. ENTONCES PAPÁ TUVO UN ASCENSO Y, POR FIN, QUISIERON TENERME... POCO ANTES DE JUBILARSE...



El niño programado

¡VE A JUGAR UN RATO!




PONTE BIEN LA BUFANDA
QUE ESTA NOCHE HACE
FRÍO...

¡NO GRITÉIS!

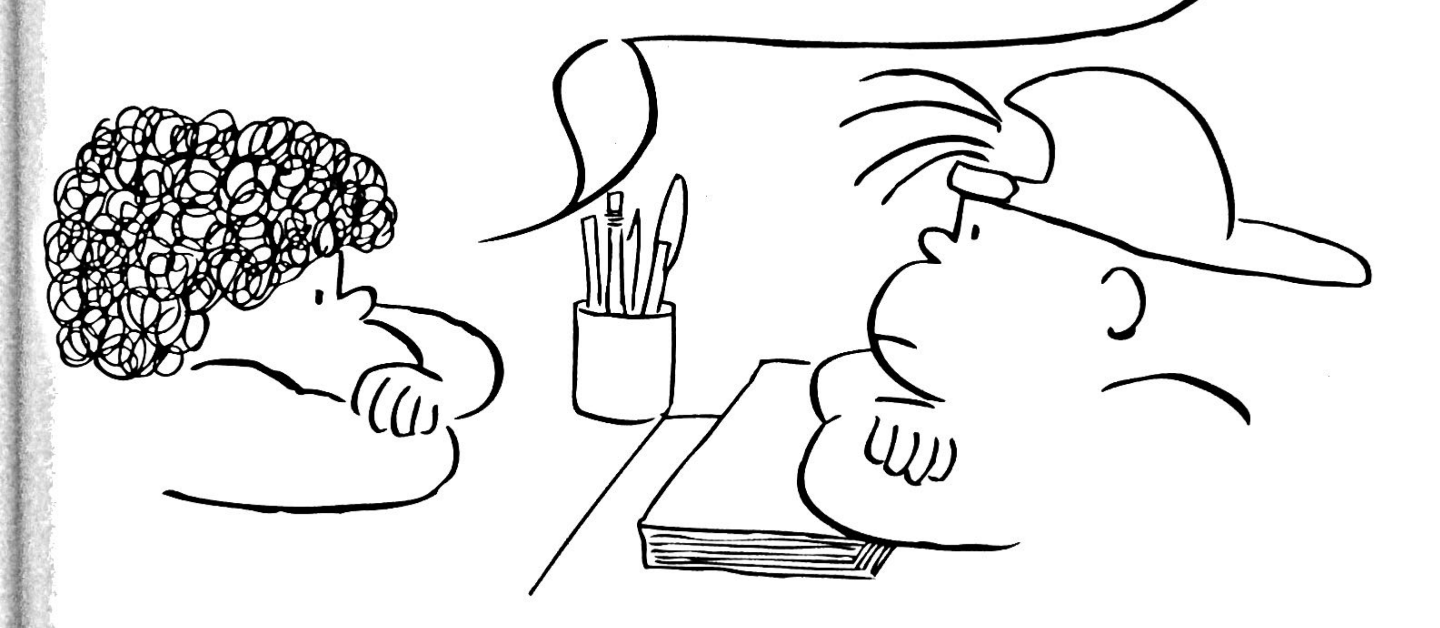



¡NO LO TOQUES!
ES CACA
DEJA ESO
ESCÚPELO
¡TIRA ESO, QUE ES CACA!
¡VAYA MUNDO, TODO ESTÁ LLENO DE MIERDA!

ES UN NIÑO CON SUERTE.
¡NO LE FALTA DE NADA!




QUE NO, MAMÁ, QUE NO HA PASADO NADA DURANTE LOS ÚLTIMOS DIEZ MINUTOS...

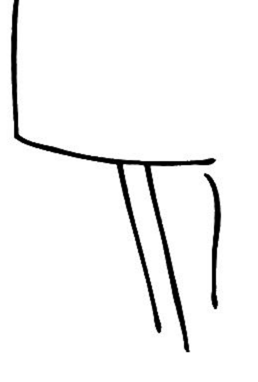

¿TÚ QUE CREES: LOS DOMINGOS Y EN VACACIONES, LOS MAESTROS TIENEN QUE HACER LOS DEBERES?




NO ES POR NADA, PERO MI HIJO, DESPUÉS DE LA ESCUELA, HACE NATACIÓN, DANZA Y PINTURA
PUES LA MÍA, ADEMÁS, GUITARRA...

MIRA, PAPÁ TE VA A CONTAR CÓMO NACEN
LOS NIÑOS... ¿TE HAS FIJADO ALGUNA VEZ
EN QUE LAS ABEJAS VUELAN DE FLOR EN
FLOR? ¿SÍ? PUES LO QUE HACEN ES
TOMAR EL POLEN DE LOS
ESTAMBRES Y LO LLEVAN A...




MAMÁ, ¿DÓNDE ESTÁ EL HERMANITO?
PUES EN EL PECHO DE MAMÁ


!


MI MAMÁ VA A TENER GEMELOS

PERO, EXACTAMENTE,
¿CÓMO SE HACE
UN NIÑO?

SÍ, CARIÑO, PAPÁ TE VA A CONTAR...
LA COLITA DEL HOMBRE ¿SABES?
PUES RESULTA QUE CRECE Y CRECE
Y SE PONE DURA Y, CUANDO ESTÁ
BIEN DURA, ENTONCES PENETRA
EN LA VAGINA DE LA MUJER Y SE
MUEVE DENTRO CON FUERZA
ADELANTE Y ATRÁS...

Y LA MUJER, ENTONCES,
SE PONDRÁ ANESTESIA,
¿VERDAD?



MAMÁ, ¿CÓMO TUVISTE AL HERMANITO?

PUES ME FUI AL JARDÍN Y ME LO ENCONTRÉ DEBAJO DE UN HERMOSO ROSAL

Y, A MÍ, ¿CÓMO ME TUVISTE?

PUES ME FUI AL JARDÍN Y TE ENCONTRÉ DEBAJO DE UN GERANIO

PERO, MAMÁ, ¿TU NO HAS TENIDO NINGÚN PARTO NORMAL?

¿QUÉ HABÉIS HECHO HOY EN LA ESCUELA?

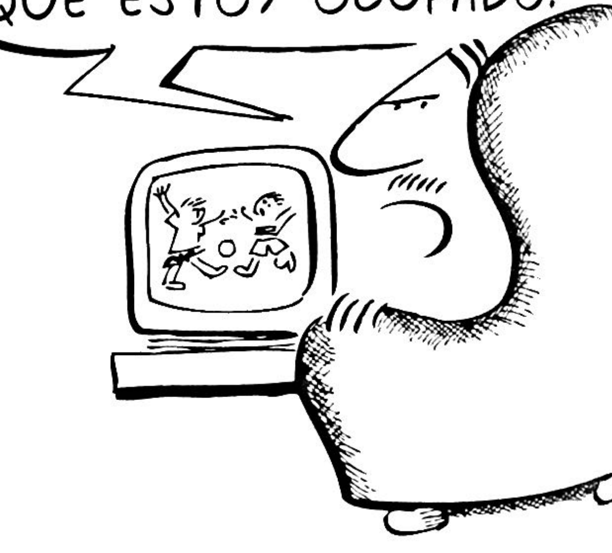
PUES LOS NIÑOS NOS HEMOS PUESTO EN FILA PARA HACER PIPÍ

¿Y LAS NIÑAS?

NO, LAS NIÑAS HACÍAN CACA

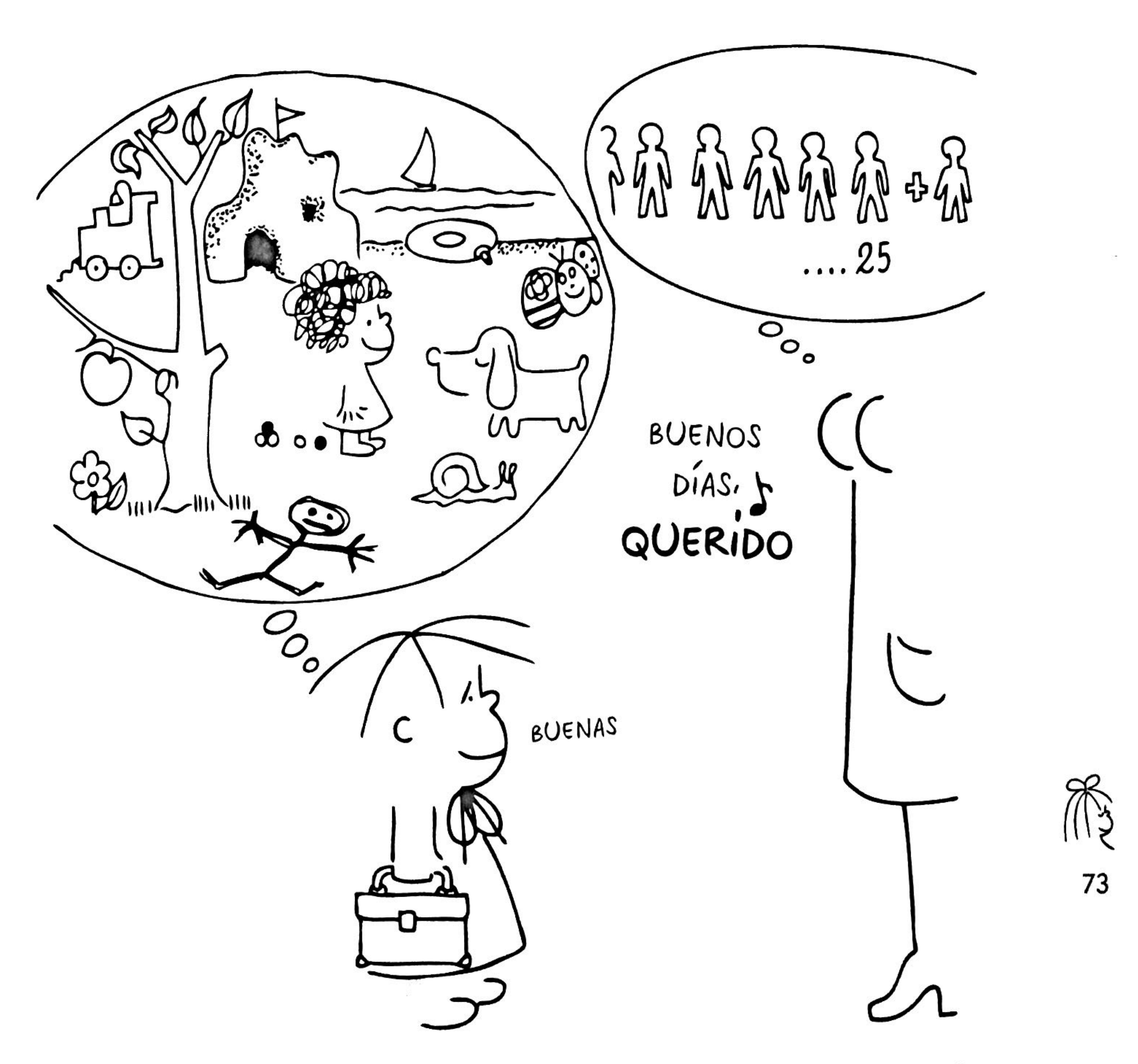

¡YA BASTA DE TELEVISIÓN, VE A HACER LOS DEBERES!


PAPÁ, YA HE ACABADO LOS DEBERES. ¿ME LOS CORRIGES?

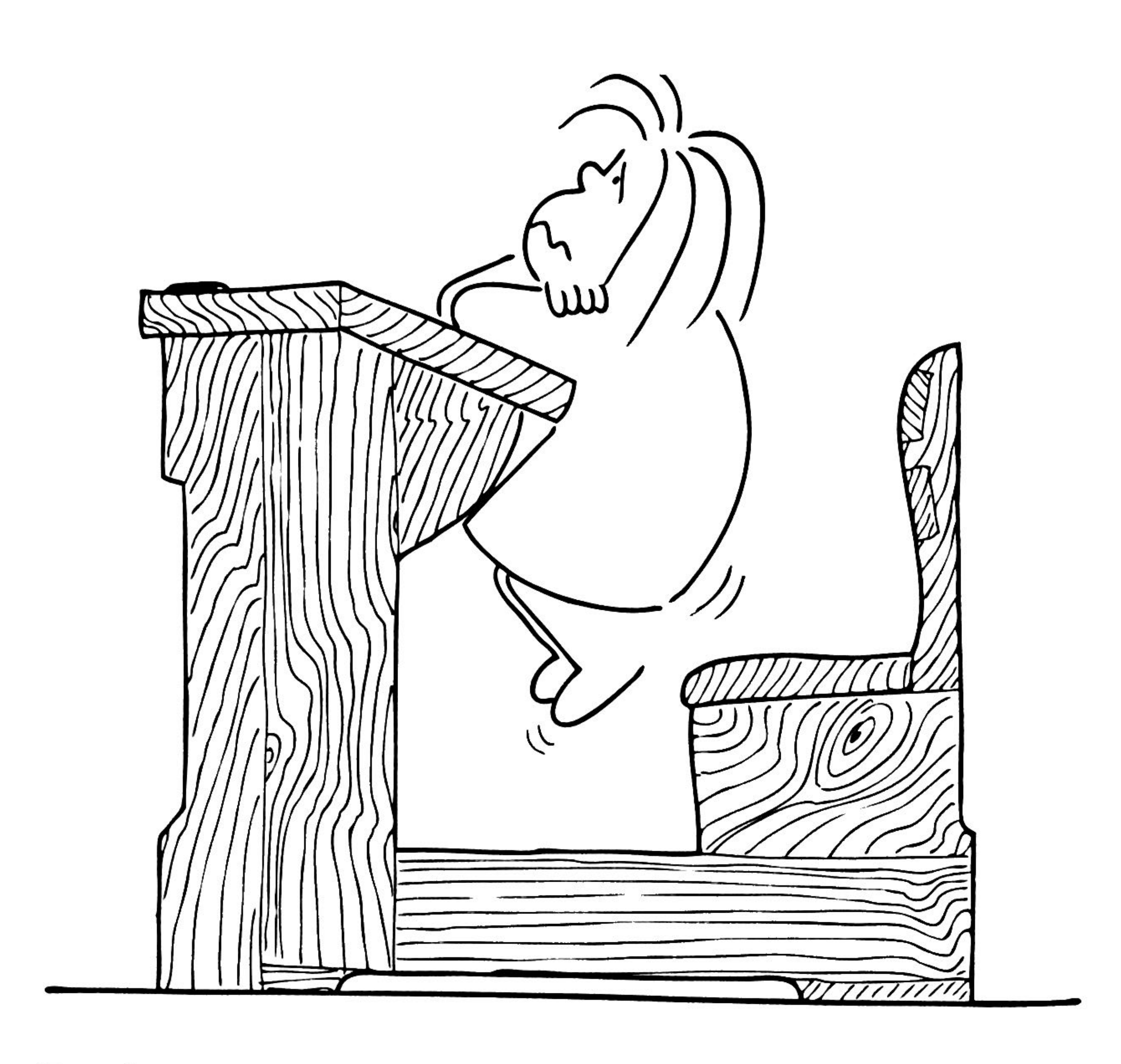

¿PERO ES QUE NO VES QUE ESTOY OCUPADO?



el dificil oficio del alumno



El primer día de clase... el encuentro



En primaria a los cinco años


HOY, NIÑOS, APRENDEREMOS A ESCRIBIR UNA LETRA PRECIOSA: LA O DE OSO, DE ORO, DE OCA, DE ORQUÍDEA, DE OSTRA, DE OPÓSUM...


SUU)




AYER PUSIMOS AGUA ENCIMA DEL RADIADOR Y HOY YA NO HAY MÁS. ¿QUÉ HA PASADO CON EL AGUA?
SE LA HA BEBIDO EL RADIADOR
SE HA ESCONDIDO DENTRO DEL TAZÓN
¿Y TÚ?
SE HA EVAPORADO
!
BUENO, ERA SÓLO UNA BROMA

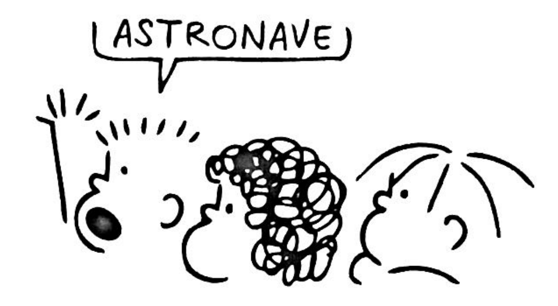


QUERIDOS NIÑOS, HOY INVENTAREMOS UNA HISTORIA CON UN NUEVO MÉTODO. TENÉIS QUE DECIR DOS PALABRAS QUE SE OS OCURRAN Y LUEGO INVENTAREMOS UNA HISTORIA SOBRE ESAS DOS PALABRAS...

CASA



MUY BIEN, CASA CASA... ¿LUEGO?



¿ASTRONAVE? ¿HAS DICHO ASTRONAVE? PERO ¿QUÉ ES LO QUE TIENE QUE VER ASTRONAVE CON CASA? ¡NADA! ¿¡ENTENDIDO!? ASÍ QUE MEJOR OS DOY YO LAS DOS PALABRAS **CASA** Y **MAMÁ**. AHORA, INVENTAOS UNA HISTORIA BONITA



El binomio fantástico (Homenaje a Gianni Rodari)



El recreo



Demasiado tiempo sentados... los pelgros de la jornada escolar

CON EL PROFESOR DE LENGUA DEBO MOSTRARME INTERESADO Y CRÍTICO...

CON EL DE MATEMÁTICAS...

HUMILDE Y DÓCIL

INGLÉS...

DIVERTIDO Y OCURRENTE

CIENCIAS...

ACTIVO Y EMPRENDEDOR

EXPRESIÓN ARTÍSTICA...

COMPUNGIDO

¡HAY QUE VER LO QUE CUESTA TENERLOS A TODOS CONTENTOS!




YO CREO QUE SE PODRÍA APRENDER SIN TENER QUE ODIAR LO QUE ESTUDIAMOS



YO SOY LARGUIRUCHA

YO NO TENGO PADRE

YO VENGO DEL SUR

YO SOY TÍMIDO

YO LLEVO GAFAS

YO LLEVO ORTODONCIA



YO TENGO PECAS

YO SOY BAJITO

YO NO ME ACUERDO DE LOS POEMAS

YO TENGO OREJAS DE SOPLILLO

YO SOY HIJO ÚNICO

ENTONCES, ¿YO SOY NORMAL?

Diversidad





La evaluación

QUERIDOS NIÑOS...
SE ACABÓ LA ESCUELA Y,
HASTA SEPTIEMBRE...
BUAAA... ¡NO NOS VEREMOS...!

Hasta luego escuela

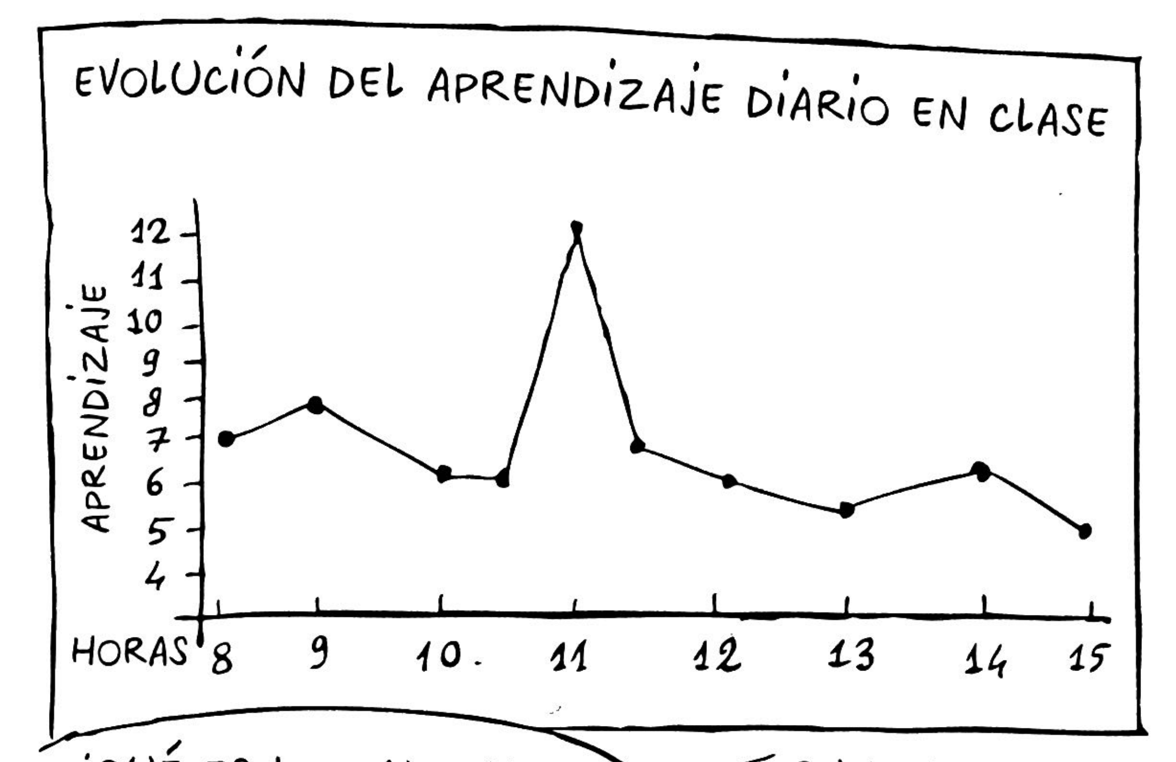



SENTAOS EN SILENCIO, TRANQUILOS Y ATENTOS Y ¡PRESTAD ATENCIÓN!
NO ENTIENDO POR QUÉ DENTRO DE UNAS HORAS ESTOS NIÑOS ESTARÁN NERVIOSOS E IRRITABLES...



La escuela de la naturaleza

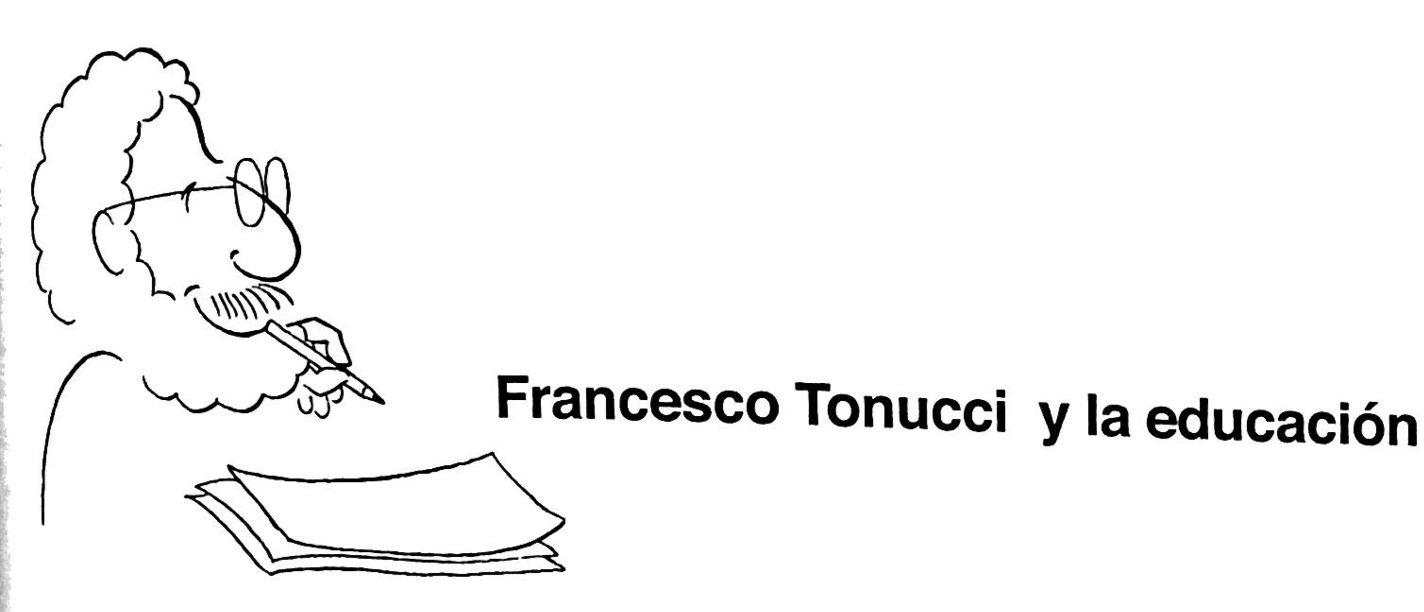

ESTIMADOS MAESTROS, CON ESTOS NUEVOS PROGRAMAS SE ACABA LA ERA DE LAS CÁTEDRAS, DE LOS PUPITRES EN FILA, Y DE LAS CLASES EX CÁTEDRA... REPITAN TODOS CONMIGO: «SE ACABA LA ERA...»


EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DIARIO EN CLASE
APRENDIZAJE
12
11
10
9
8
7
6
5
4
HORAS 8 9 10 11 12 13 14 15
¿QUÉ ES LO QUE HACEN DE LAS 10.30 A LAS 11.00?
ES LA HORA DEL RECREO



Un día los pupitres florecerán





Francesco Tonucci y la educación

"... los maestros deberían aprovechar los momentos de libertad y juego de los chicos para observarlos, ver los aspectos de su carácter y las actitudes que normalmente en clase no se revelan. (...) no para usarlas contra ellos, sino para conocerlos más".

❋

"Los chicos tienen que llegar a la escuela con los bolsillos llenos, no vacíos, y sacar sus conocimientos para trabajarlos en el aula. (...) El trabajo empieza dando la palabra a los niños. Primero se mueve el niño; recién después el maestro. El maestro tiene que conocer lo que saben los niños antes de actuar, porque si se procede antes, seguro hace daño. (...) Si fueran escuchados, los niños podrían llevar a la escuela su propio pensamiento. Lo normal es que un niño que tiene una inteligencia práctica, hábil con las manos y que puede desarmar un motor, para la escuela no vale nada. Vale sólo si sabe elaborar lógicamente datos. Esa clasificación no tiene sentido. Esa actitud selectiva, de que hay pocos lenguajes importantes y de que los demás no valen nada, conducen al niño al fracaso".



*

"La escuela utiliza la desconfianza y eso produce una evaluación negativa basada en lo que el chico no sabe hacer. Apoyándose sobre lo que sí sabe hacer bien, la escuela debería motivarlo a recuperar y a ganar lo que no tiene como una conquista. (...) La escuela transmisiva supone que el niño no sabe y va a la escuela a aprender, mientras el maestro enseña a quien no sabe. Esa es una idea infantil, que piensa al niño como un vaso vacío, mientras el maestro vierte conocimientos que llenan al niño gradualmente. (...) El niño sabe y es competente y va a la escuela para desarrollar su saber".

*

"La escuela debe ser capaz de leer la realidad concreta que rodea al niño. La geografía es la de su barrio; la historia, la de su familia".

*

"El nacimiento de las democracias occidentales y el desarrollo industrial exigen de la escuela una formación elemental, una alfabetización masiva. Lo exigen porque, si la democracia significa gestión popular del poder, cada ciudadano podrá participar en ella en la medida en que se disponga de instrumentos para informarse, expresarse, discutir".

*

"La escuela no cambia, continúa siendo de complemento, permanece la selección aunque desplazada hacia los niveles superiores, los institutos, las universidades y el trabajo; sube el porcentaje de analfabetismo funcional, es decir, el número de los que nunca utilizan los instrumentos culturales más elementales propuestos por la escuela: la lectura y la escritura".

*

"El problema es más profundo y continúa latente bajo las diversas formas estructurales y metodológicas: la escuela de todos no se ha convertido en la escuela para todos".

✹

"Ahora que todo el mundo va a la escuela son muchísimos menos los que pueden encontrar en su familia las necesaria bases-modelos culturales".

✹

"Una escuela que quiera ser realmente una escuela de todos y para todos, debe preocuparse por ofrecer a todo el mundo aquellas bases, aquellas motivaciones, aquellos modelos culturales imprescindibles para construirse un patrimonio de conocimientos, de habilidades, de competencias".

✹

"Paradójicamente, podríamos afirmar que tienen éxito en la escuela los que no la necesitan. La escuela, que debería contribuir a introducir la igualdad entre los ciudadanos, por el contrario alimenta las diferencias".

✹

"En la institución escolar no ha cambiado nada porque se ha dejado completamente al margen de este proceso de transformación a los profesores".

"Nuestra escuela hoy vive prácticamente en la "ilegalidad", en la incapacidad de aplicar sus propias normativas y con el temor de que aparezcan otras nuevas, aún más avanzadas".



✹

"Una reforma real de la escuela debería nacer de los que trabajan en ella, como exigencia de nuevos niveles profesionales, para la construcción de los cuales deberían utilizarse todas las energías actualmente disponibles".

✷

"Un proyecto que mire hacia el futuro, hacia el siglo XXI, debería examinar tres aspectos: a) El papel de la escuela y su relación con la realidad del exterior; b) El método escolar: relación enseñanza-aprendizaje; c) El docente: su función y su formación".

✷

"La escuela asume el papel de entidad educativa por antonomasia, amplía su duración y multiplica objetivos y actuaciones. Las familias piden a la escuela que dé más y que compense las deficiencias familiares y sociales. La escuela se convierte es un lugar de sociabilización, de recuperación, de terapia..."

✷

"El profesor no es el saber sino el mediador del saber".

✷

"La escuela disfruta de la diversidad. Los puntos de vista distintos constituyen el motor indispensable de la acción educativa: ponen de manifiesto contrastes o contradicciones, solicitan comparaciones progresivas y profundizaciones posteriores".

"Apuntes para una nueva cultura de la infancia"

El niño de mañana

Los padres, los maestros, los monitores, consideran al niño como un sujeto que debe ser educado, que tiene valor por lo que será mañana. Educar quiere decir sacar fuera algo que aún no existe y que mañana existirá: la futura mujer, el futuro hombre, el futuro ciudadano. Significa preparar para el futuro. Al niño verdadero, al de hoy, se lo niega continuamente. Es inexistente, transparente. El hijo debe comer mucho para hacerse grande como su mamá o papá; el alumno debe estudiar para convertirse en un biólogo o un arquitecto. No importa si hoy comprende lo que le explican o debe aprender. Serán nociones útiles mañana.



El modelo de adulto que se le propone al niño como parámetro para su mañana somos nosotros, sus padres, sus maestros. Se cumple, pues, un proyecto educativo conser-

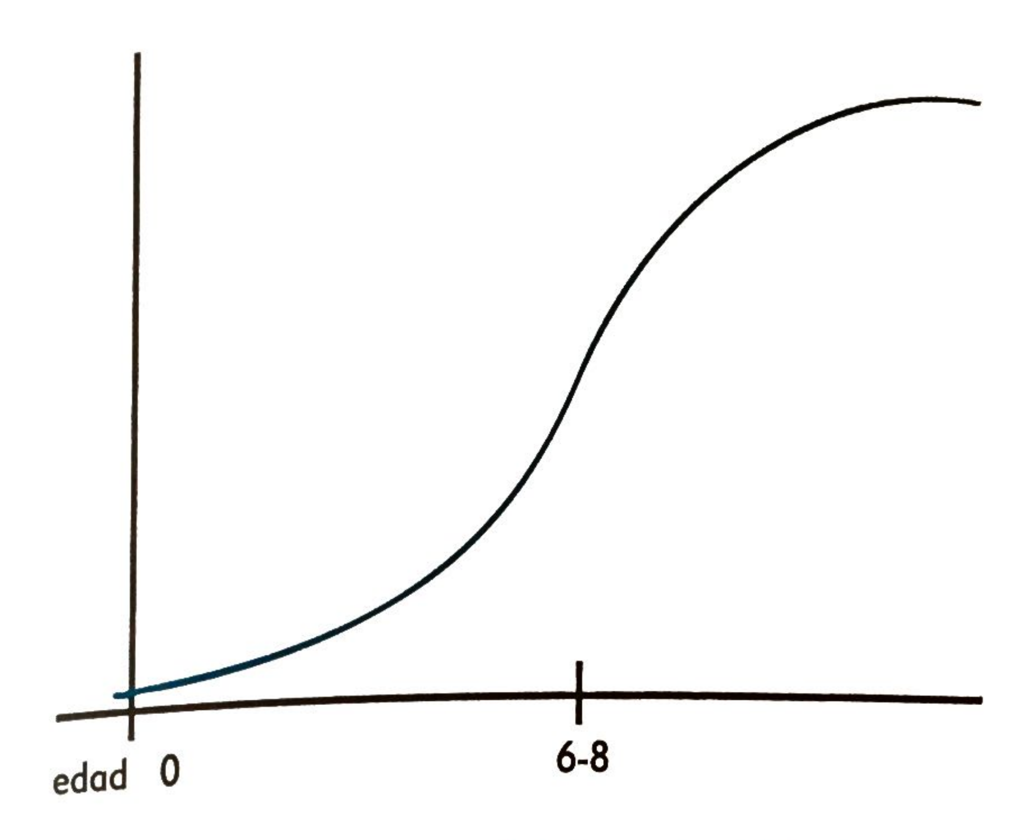
vador, que propone el pasado como modelo del futuro, que tiende a garantizar que el futuro sea lo más parecido posible al pasado.

Este modo de leer la infancia corresponde a una teoría sobre el niño, una teoría sin duda superada por la psicología del desarrollo cognitivo, pero aún presente en las prácticas educativas y de entrenamiento del niño, que podría representarse por el gráfico siguiente.

Se piensa, pues, que el niño parte de un nivel bajo de conocimiento y de capacidad, que crecerá gradual y lentamente durante los primeros años y que tendrá una explosión en torno al comienzo de la experiencia escolar primaria. Se sostiene que hasta entonces los conocimientos son pocos y simples, que las cosas importantes vendrán después, y por lo tanto hay que prepararse para lo que vendrá. Todo el proceso educativo se proyecta hacia el futuro, está basado en la hipótesis de que las cosas importantes han de venir siempre después: la escuela infantil prepara para la escuela primaria, ésta para la media, ésta para la superior, y ésta para la universidad. Cada docente vive sumido en el temor al colega del nivel siguiente y está convencido de que el nivel anterior podía ser más y mejor. En esta óptica, durante los primeros años no sucede nada importante y la actividad predominante es el juego, considerado entretenimiento y poco más que una pérdida de tiempo. A menudo los adultos dicen a los niños: "Juega ahora que puedes, que después tendrás cosas más importantes".



Esta concepción de la infancia prevé una educación infantil de bajo nivel, confiada a docentes poco preparados.[1] Considera que el desarrollo infantil está fuertemente ligado a un proceso de adquisición pasiva, a la capacidad de los docentes de enseñar la gran cantidad de cosas nuevas que los alumnos no conocen todavía y a la disposición de los niños a escuchar y aprender con buena voluntad y conciencia de su propia ignorancia. La curva, convertida en un modelo, es interiorizada tanto por los docentes como por los alumnos: se trata de pasar gradual y progresivamente de los niveles bajos a niveles cada vez más altos de conocimiento y habilidad.



Gráfica 1. La curva describe el proceso del desarrollo del hombre en la primera infancia. La línea horizontal representa la edad del niño a partir del punto 0 del nacimiento; la línea vertical, el proceso de su desarrollo.

Si la escuela interpreta así esta concepción de la infancia, también la ciudad ha dado de ella una interpretación coherente. Hasta hace pocas décadas el niño no era conocido ni reconocido. Las ciudades estaban hechas por todos y los niños intentaban entrometerse en los espacios de todos procurando pactar con sus padres y con los adultos su tiempo libre, sus espacios de juego, su necesidad de exploración y de aventura. Terminada la escuela y los deberes en casa, los niños podían vivir sus experiencias junto a sus compañeros de juego fuera de casa, en un espacio urbano real formado por patios, aceras, calles, plazas y jardines, en el que encontraban, a veces incluso con relaciones conflictivas, a los adultos en sus momentos de reposo. Este espacio/tiempo se dilataba con el aumento de las capacidades de los niños confirmando y reforzando su autonomía.



Hoy no se puede decir que la ciudad pertenezca a todos. Ha elegido a un ciudadano privilegiado, el adulto productivo, y la demostración evidente nos la ofrece el extremo poder del automóvil, que podemos considerar su instrumento y juguete preferido. En esta ciudad profundamente transformada, se ha pensado en dedicar a los niños unos espacios especializados y reservados, una especie de reservas indígenas, en las cuales puedan asegurar sus necesidades de esparcimiento, desarrollo y aprendizaje.

Nacen así los cuartitos de los niños en las casas, las guarderías, las escuelas infantiles, las ludotecas, los pequeños jardines para niños, los supermercados de juguetes, hasta los grandes parques de atracciones. Desaparecen, en cambio, los niños de las escaleras, de los patios, de las aceras, de las calles, de las plazas, de los jardines, todos ellos considerados lugares peligrosos. Si un niño debe salir de casa, lo hará acompañado de sus padres y posiblemente lo llevarán en coche, incluso para trayectos breves.

En coherencia con la teoría de la infancia descrita por la curva representada arriba, el niño es considerado un ser en potencia, "un futuro ciudadano" que, durante los primeros años, los de bajo nivel, recibe principalmente tutela y protección para poder llegar indemne a los años importantes de su plena ciudadanía. Un ser que merece amor, pero en el cual no puede depositarse una gran confianza. Todos los adultos son conscientes de que están privando a los niños de hoy de experiencias que para ellos, niños de ayer, fueron importantes, pero piensan que es un mal menor, un lujo que hoy no se les puede conceder y que, gracias al aumento del bienestar económico y a las tecnologías, existen nuevos instrumentos que pueden compensar ampliamente esta forzada carencia. Gracias a la gran cantidad de juguetes, a las abundantes ofertas formativas, deportivas y expresivas de los cursos vespertinos, a la televisión y a Internet, los niños pueden quedarse muchos tiempos solos y "contentos", pueden escucharse y conectarse con sus compañeros por medio del correo electrónico.



La opinión de la investigación científica: qué precio pagan los niños

Antes de presentar la correcta interpretación del desarrollo infantil, que se opone a la descrita por esta primera curva, me parece útil analizar con atención las contribuciones de la investigación científica, que describen el precio excesivo que pagan los ciudadanos más pequeños a causa de los cambios recientes de la ciudad. A menudo los adultos consideran las propuestas infantiles como pretensiones ingenuas de personas poco preparadas. Demandas originales pero inconcebibles, interesantes pero utópicas; románticas remisiones a un pasado que el progreso ha hecho ya perder para siempre. Es interesante notar cómo los investigadores llegan a denunciar situaciones y a proponer soluciones muy similares a las de los niños. La fuerza de los datos de la investigación científica podrá sostener la batalla de los niños, convenciendo a aquellas personas que no son capaces de escucharlos, comprenderlos y aceptarlos, pero que tal vez estén dispuestas a rendirse frente a las opiniones de sus colegas adultos y científicos.

Como ya se ha dicho, los niños pasan la mayor parte de su tiempo en lugares cerrados, donde se desarrollan actividades organizadas y controladas por los adultos; tienen una movilidad autónoma sumamente limitada y retrasada respecto de su edad; a menudo no tiene hermanas ni hermanos, ni la posibilidad de buscar amigos de manera independiente; sufren, en definitiva, de una nueva "patología" infantil típica de los países desarrollados y de los ambientes urbanos: la soledad.[2]

El niño está excluido de la ciudad; su integración social se produce sólo en ambientes especialmente pensados para él, con compañeros que no elige y con adultos que tienen una precisa función de enseñanza y de control. Esto significa que, en sus experiencias de juego, los niños no pueden asistir a las actividades de los adultos y, por tanto, tienen menores posibilidades de adquirir conocimientos y habilidades mediante la observación y la imitación.[3]



Nuestra sociedad es capaz de hacer una enfática declaración de intenciones a las cuales, sin embargo, corresponden capacidades de realización débiles: a doce años de la aprobación de la Convención, sobre los Derechos del Niño, de hecho, están excluidos de los procesos y las decisiones de planificación de su ambiente; esta marginación les impide considerarse capaces de asumir un papel activo en modelar su propio ambiente.[4] Está aún vigente la definición del grupo *outsider* dada por Matthews para describir la posición de los niños en la sociedad. Este autor, en efecto, sostenía que la visión del paisaje urbano por parte de los planificadores y los arquitectos refleja la percepción dominante de una sociedad, de tal modo que los grupos que ya se encuentran "en el límite" sean aún más marginados de las políticas del territorio.[5]

Jugar fuera de casa. El juego del niño con su cuerpo y con el cuerpo de su madre, la exploración del espacio próximo; el uso de los objetos para conocer, para conocerse, para simular; el encuentro con el otro para juegos más ricos, articulados y complejos; la definición de las reglas, son elementos fundamentales para un crecimiento armónico. La importancia de la actividad lúdica para el completo desarrollo de la mujer y el hombre, no sólo está demostrada en numerosas investigaciones, sino que la Convención también la reconoce como derecho. Sin embargo, para un niño de hoy es difícil, si no imposible, jugar fuera de la casa en su ciudad.

La ciudad histórica, donde no había lugares previstos para los niños, se les ofrecía como un espacio misterioso y variado, rico en estímulos y sorpresas. El espacio para jugar era intrigante por ser variado y extenso, tenía límites flexibles; el encuentro con el otro era buscado y no temido, la seguridad se obtenía gracias a un continuo proceso de apropiación del espacio por parte del niño. La ciudad moderna, en cambio, adopta cada vez más el aspecto de un conjunto de espacios cercados de pequeñas dimensiones, destinados a funciones definidas y amoblados sólo para éstas y no otras. En estos espacios dedicados al juego no existe lo improvisto, la percepción del espacio es inmediata



y concluye en el momento mismo en que se cumple; la seguridad se obtiene gracias a la neta separación entre lo interior y exterior.[6]

En las últimas décadas se ha modificado profundamente el uso de los espacios públicos por parte de los niños: el permiso de estar fuera de casa sin el control de los padres se le concede a los niños cada vez más tarde, a la vez que se ha reducido la variedad y calidad de los lugares en los cuales pueden moverse; han aumentado las limitaciones impuestas por los adultos y el número de las profesiones especializadas que tienen la función de vigilar la actividad de los niños.[7] En esta exasperada exigencia de protección y tutela que garantiza la continua presencia de adultos y la creación de lugares para la infancia proyectados con criterios de seguridad y control, se ha vuelto imposible para los niños vivir experiencias de riesgo. El riesgo se considera un componente esencial del juego: en el encuentro con dificultades nuevas y en su superación se comprueba la conciencia y la satisfacción de un aprendizaje. Esto produce placer, consolida el nivel alcanzado e impulsa a nuevas metas: a pruebas más difíciles, a espacios más amplios, a relaciones más articuladas. Los niños afrontan riesgos acordes con sus capacidades, porque su objetivo es la superación de la prueba y no un temerario y cínico desafío (actitudes desconocidas en los niños). Todo esto acaba inhibido fatalmente por la presencia de los adultos, que no se pueden eximir del control y la tutela.[8]

Las diversas modalidades de apropiación de los espacios públicos del barrio por parte de los niños, en especial el acceso a los recintos para el juego, la posibilidad de moverse autónomamente, y su valoración de los espacios abiertos, reciben influencia de la planificación del ambiente urbano.[9] Entre el espacio y las actividades lúdicas existe una relación compleja. Las calles y las plazas próximas a las viviendas, a diferencia de lo que ocurre con los jardines privados, promueven el encuentro con un número mayor de chicos de la misma edad, permiten la realización de juegos diferentes y hacen que los niños adquieran familiaridad con el ambiente, que se percibe como un espacio semiprivado.[10] Las actividades que el niño desarrolla en su ambiente de vida reciben también



influencia de la "naturalidad" de los lugares: en los espacios dotados de césped y árboles los juegos creativos son más frecuentes que en las zonas privadas de vegetación.[11]

Si la demanda social respecto del juego en los lugares públicos es la seguridad, la separación y el control, las ciudades crearán espacios dedicados a los niños rigurosamente horizontales para facilitar la vigilancia de los adultos, separados por vallas y dotados de accesorios estereotipados, en los cuales sólo serán posibles los juegos para los cuales se los ha proyectado.[12] Éstos favorecen sobre todo la dimensión motriz, pero tienden a inhibir la expresividad lúdica;[13] no promueven la socialización entre los niños, por lo que resultan inadecuados para satisfacer sus exigencias lúdicas.[14] El ambiente, en cambio, debería ser rico y estimulante, de modo que ofrezca a los niños diversas posibilidades de interacción y apropiación, lo que sólo es realizable si les da libre acceso a los diversos espacios de la ciudad.[15]

En los últimos años, en muchas ciudades se ha desarrollado una política de defensa y potenciación del verde público, pero los parques y los jardines suelen estar lejos de las viviendas y, en general, requieren que los padres acompañen a sus hijos. Por ello se va afirmando un movimiento para la reutilización de los patios comunitarios y la propuesta de liberarlos de los coches aparcados para devolverles un uso social.[16] Una investigación llevada a cabo en Roma muestra que estos espacios "cercanos" pueden convertirse en lugares muy importantes para los niños más pequeños, lo que permite vivir allí sus primeras experiencias de autonomía y de encuentro con otros niños y con personas adultas diferentes de sus padres. Se ha comprobado, además, que el patio es el espacio de juego más utilizado por los niños con respecto al parque y a las calles privadas, y que existe una correlación positiva entre la autonomía de desplazamiento y la posibilidad de utilizar estos espacios.[17]

Moverse solos. Setenta años atrás la movilidad de un niño en su período de escuela primaria no era muy diferente de la de sus padres. Hoy la movilidad del adulto ha au-



mentado en gran medida, pero la de los niños se ha reducido paralelamente de manera notable, en gran parte por el riesgo que han introducido los coches.[18] El fenómeno que Parr podía describir ya a finales de la década de los sesenta hoy ha adoptado características paradójicas: la pretensión de movilidad de los adultos escrupulosamente aceptada por las opciones urbanísticas y de movilidad urbana en las últimas décadas, ha anulado de hecho la posibilidad de movilidad autónoma de sus hijos y de los ancianos.

La disminución de la autonomía del niño afecta sólo a la posibilidad de realizar amplios desplazamientos en el tejido urbano. Un adulto acompaña a un número creciente de niños, generalmente en automóvil. Cada vez menos niños pueden cruzar la calle solos, dirigirse autónomamente a la escuela o a los lugares de esparcimiento, guiar una bicicleta en espacios públicos.[19] Una investigación realizada en tres barrios de la ciudad de Roma, que abarcó a niños de los ocho a los once años de edad, demostró que, en efecto, el 13,5% de ellos van siempre solos a la escuela; el 68,3% acompañados por adultos; y el 18,2% ocasionalmente solos.[20]

Algunos elementos del tejido urbano tienen, más que otros, recaídas negativas en la movilidad de los niños. Los cruces de las calles son elementos fundamentales en la red de los trayectos peatonales. Son lugares particularmente peligrosos y, por esta razón, representan verdaderas barreras cognitivas que impiden a los niños apropiarse de la ciudad.[21]

La disminución de la autonomía para desplazarse de los niños es un fenómeno preocupante, incluso porque muchas investigaciones han evidenciado que la adquisición de conocimiento ambiental recibe una influencia positiva de la experiencia personal que los niños tienen de un determinado ambiente.[22] Una investigación realizada en Roma muestra que, en niños de edades comprendidas entre los ocho y los once años, la autonomía para desplazarse influye, tanto en la representación de los trayectos familiares como en la representación del barrio.[23]



Armstrong, quien ha estudiado la influencia de la disminución de la movilidad autónoma en el desarrollo físico de los niños, ha demostrado que el 50% de las chicas de edades entre los diez y dieciséis años y el 30% de los chicos de la misma edad, no realizan un trayecto de diez minutos a pie al día.[24]

Los niños negocian con sus padres la amplitud del espacio mutable de autonomía y socialización *(home range)*, que depende de factores como la edad, el sexo, el contexto ambiental (urbano, suburbano, rural). Depende también de temores ambientales de los padres y los niños, de lo agradable del paisaje, etcétera. En particular, Hart ha demostrado que el sexo está asociado a consistentes diferencias de amplitud del *home range* a partir de los ocho-diez años de edad. Esta diferencia se debe, no sólo a una mayor protección de las mujeres, sino también al hecho de que los padres sostienen que los niños necesitan una mayor libertad para adquirir un adecuado papel masculino. Los chicos, además, transgreden las limitaciones parentales con más frecuencia que las chicas.[25]

Es evidente que el desarrollo de la movilidad autónoma en los niños recibe influencias, no solo de la peligrosidad real del ambiente, sino también de la percepción de los riesgos en los padres y en los propios niños. El concepto de riesgo es muy amplio, porque los temores y las preocupaciones conciernen, tanto al peligro de los accidentes físicos, como también a la contaminación del aire, el ruido, las limitaciones presentes en el ambiente exterior para los niños, la disminución de su libertad de movimientos, su separación de otros niños y de los adultos.[26] La percepción de los riesgos es diferente en los niños y en sus padres. Los padres, por ejemplo, a diferencia de sus hijos, consideran los accidentes callejeros como los hechos más probables y graves.[27]

También influye en la autonomía y en el tipo de interacción que los niños tienen con el ambiente la valoración de sus capacidades y competencias por parte de los padres.[28] Ampofo-Boateng y Thomson subrayan que las limitaciones de la autonomía se debe más a los temores de los padres que a las reales incapacidades de los niños, por ejemplo respecto a los peligros del tráfico.[29] Blakely muestra cómo los medios de comunicación

acrecientan los temores de los padres a raptos, agresiones, en relación con los hijos, lo que determina un incremento en la percepción de peligrosidad del ambiente urbano.[30] Volphi hace un amplio análisis de cómo los datos reales que poseemos no justifican la gran alarma social que están creando, en los últimos años, en torno a la violencia sobre los niños; de cómo incide en este fenómeno colectivo un uso incorrecto de los datos por parte de los medios de comunicación; y de cómo las mismas asociaciones que deberían defender a los niños acaban adoptando incorrectas actitudes alarmistas.[31] Baraldi Maggioni, además, señala la existencia de una relación entre los modelos paternos y la adquisición de autonomía por parte de los niños. Los padres que asocian a su papel actitudes de tutela tienden a proteger a sus hijos, en efecto, casi sin tener en cuenta las habilidades de los niños y la real peligrosidad del ambiente.[32]

Los niños tienen bastante conciencia de los peligros que existen en su ambiente. Sus preocupaciones por la contaminación, el tráfico, la criminalidad y la falta de civismo no deben relacionarse solamente con la repetición de temores de sus padres o de las opiniones que difunden los medios de comunicación.[33]

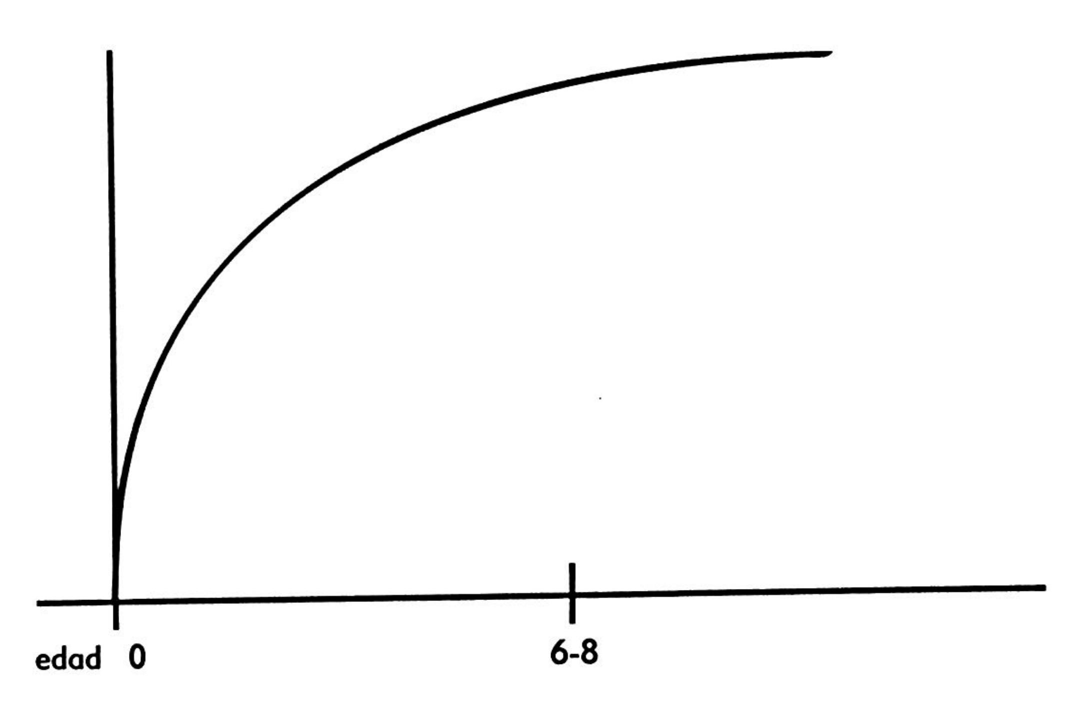
Comparando las características y los recursos de los diferentes contextos ambientales, se ha evidenciado que la libertad de los niños se penaliza sobre todo en la ciudad, en particular en el centro y en los barrios más antiguos, donde el tejido urbano ha sufrido una fuerte fragmentación, una rígida separación de funciones, un aumento del tráfico y del grado de contaminación. Los pequeños centros constituyen, en cambio, un ambiente más favorable a la autonomía de movimiento por la presencia de zonas verdes no estructurales, en los que es posible inventar juegos con materiales naturales.[34]

El niño de hoy

Las premisas indicadas al comienzo del capítulo son erróneas. No es verdad que todo sucede después; es verdad exactamente lo contrario, es decir, todo sucede antes. El largo período más importante de toda la vida, en el cual se sientan las bases sobre las

que se construirán la personalidad, la cultura, las habilidades de la mujer y del hombre, es el de los primeros días, los primeros meses y los primeros años.[35] La primera curva es errónea.

Este modo diferente de considerar el desarrollo infantil, coherente con las descripciones de los estudios de psicología genética y psicología evolutiva, puede representarse con la siguiente curva.



Gráfica 2. Esta curva describe el trayecto evolutivo de un niño que sabe que comienza a saber por lo menos desde el instante del nacimiento y que tiene su máximo desarrollo en los primeros días, en los primeros meses y en los primeros años de vida. En este período se desarrollará mucho más que en todo el resto de su vida. La curva del desarrollo se inicia alta, se empina inmediatamente al nacer y se inclina precisamente en los años de la escuela. El niño vive, pues, sus experiencias decisivas en este primer período, aporta los fundamentos para toda la construcción siguiente, social, cognitiva, operativa.

Pero ¿cómo se produce este crecimiento prodigioso en los primeros años de vida? Sin duda no obedece a la tradicional relación enseñanza-aprendizaje. El niño pequeño no tiene cerca a sus maestros, sino solamente a sus padres, a sus parientes, los vecinos, los adultos y los otros niños a los que encuentra ocasionalmente. Todas estas personas no son profesionales de la educación, no tienen métodos ni programas y se confían al sentido común y a las tradiciones. El niño no utiliza ni siquiera materiales didácticos o libros de texto.

Hay que reconocer que el mérito de este increíble recorrido se debe atribuir a la actividad lúdica, la actividad propia de este primer período de la vida. Naturalmente, aquí se da una interpretación amplia de tal actividad, incluyendo los primeros juegos del niño con su propio cuerpo y con el cuerpo de la madre, las primeras exploraciones de los objetos, de nuevas personas. Lo que caracteriza esta frenética actividad es el deseo de hacer, de comprender, de probar, de descubrir siempre algo más, siempre algo nuevo, usando todos los recursos a su disposición: la boca, los ojos, las manos (Freinet, según su método natural, llamaba *tatonnement* a la exploración con las manos, el modo correcto de conocer). Este ir hacia lo nuevo, desplazar el límite un poco más allá, arriesgarse un poco más, es la actitud típica de la investigación. Podemos decir que el conocimiento en el niño se inicia y se desarrolla como actividad de investigación.[36]

Es precisamente el descubrir cosas nuevas, el darse cuenta de que sabe hacer algo más, lo que produce satisfacción y placer y lo que el niño comunica a su madre cuando vuelve entusiasmado de sus juegos. Sin embargo, no siempre los adultos saben comprender y apreciar y a menudo le quitan el entusiasmo a los pequeños con los reproches habituales: "¡mira cómo te has ensuciado!"; "¡corre a lavarte las manos!"; "¡ya basta de perder el tiempo!". Precisamente gracias a esas manos sucias, a ese tiempo perdido, la curva crece y el niño construye su futuro.



La curva describe claramente que todo sucede antes y que cada nivel tiene la gran responsabilidad de valorizar las conquistas que el nivel anterior ha logrado antes incluso de preocuparse por preparar el nivel siguiente. Por ello es correcto pensar que las mejores y mayores inversiones deben dedicarse a los primeros estadios de la vida, de aprendizaje y de experiencia.

La escuela podrá construir sobre estos fundamentos, si son buenos, pero podrá hacer muy poco si los fundamentos son insuficientes.

Un correcto proceso educativo debería preocuparse siempre por el presente, intentando no arruinar lo que se ha hecho en el pasado y utilizarlo en todas sus potencialidades. Un hijo debería realizar cada día sus deseos: si esto no es posible, debería buscarse la forma de que comprendiese por qué; debería hoy sentirse comprendido y apreciado para ser mañana un adulto sereno y seguro. Un alumno debería aprender cada día lo que le sirve para resolver problemas cuya solución necesita para estar satisfecho, curioso, fascinado por las cosas que aún no sabe y que quería aprender.

El niño que hay que tener presente, al que hay que escuchar, defender y amar, es el niño de hoy, con lo que sabe y lo que sabe hacer, con sus sentimientos. La nueva cultura de la infancia es la cultura del presente, del niño de hoy.

Pero el niño de hoy es preocupante, subversivo, revolucionario, porque es diferente de nosotros, los adultos: piensa de otra manera; ve las cosas desde otro punto de vista que no es errado sino sólo diferente; vive sus sentimientos profundos, explosivos; tiene necesidades a menudo en conflicto con las nuestras. Tener en cuenta sus exigencias y sus ideas puede comportar profundas adaptaciones y renuncias en los adultos.

Este niño tan lejano de nosotros y tan necesitado de nuestra ayuda y de nuestro afecto; difícil de escuchar y de aprender, tiene en sí una fuerza revolucionaria: si estamos dispuestos a ponernos a su altura y a darle la palabra, será capaz de ayudarnos a comprender el mundo y nos dará la fuerza para cambiarlo.



La opinión de la investigación científica: los niños son capaces

También con respecto a las competencias y posibilidades de participación de los niños, la investigación científica nos ofrece interesantes contribuciones que respaldan nuestro proyecto y las propuestas infantiles presentadas en este libro. Varios autores sostienen que los niños y los jóvenes son capaces de efectuar interesantes análisis de su ambiente de vida y producir ideas creativas para la planificación.[37] Paralelamente, la "nueva" sociología reconoce a los niños el papel de actores sociales que interactúan con personas, instituciones e ideologías y que modelan un espacio para sí mismos en sus mundos sociales.

Participación. Algunos autores, poniendo en discusión la rígida distinción entre el saber de los expertos y el conocimiento de los ciudadanos, ofrecen una razón más para la realización de experiencias de participación infantil: la implicación de los niños tiene consecuencias positivas para la calidad de vida del ambiente urbano. Paba sostiene que la transformación de la ciudad depende cada vez más de la capacidad de solicitar las competencias difusas de la población a partir de la especificidad del punto de vista de los niños.[38] Nosotros opinamos que la participación activa del niño es una condición necesaria para la transformación real del ambiente urbano, porque su mirada sobre la ciudad es capaz de absorber y representar las exigencias de todos los ciudadanos.[39] Tanto entre los psicólogos como entre los arquitectos se está afirmando la idea de que la involucración infantil puede producir mejores proyectos respecto a los elaborados por los técnicos. Comparando los proyectos ideados por los niños con los producidos por los técnicos, para un mismo espacio verde, Horelli ha demostrado que los proyectos de los niños, más que los de los técnicos, promovían variados tipos de encuentro y de intercambio tanto con sus pares como con los adultos.[40] Francis sostiene que la planificación compartida con los niños permite tomar medidas capaces de satisfacer las exigencias de grupos sociales que tienen preferencias ambientales y modalidades de uso diferentes.[41] Análogamente, Rissotto ha puesto en evidencia que los niños incluidos



en la planificación de zonas verdes elaboran propuestas para la realización de espacios multifuncionales capaces de satisfacer las exigencias de diversos sujetos sociales.[42] Muchas experiencias de participación infantil se centran en la planificación de espacios verdes, pero algunos estudios evidencian que los niños pueden contribuir también a la solución de problemas producidos por el tráfico automovilístico.[43]

Pertenencia y ciudadanía. Promover la implicación social de los niños no es sólo un problema metodológico.[44] Hart, en las versiones modificadas de la escala de participación de Arnstein,[45] ha demostrado cómo los primeros niveles representan las formas de no implicación real (instrumentalización, manipulación, interés simbólico), mientras que los siguientes se caracterizan por el reconocimiento por parte del adulto de un progresivo y creciente protagonismo infantil.[46] La participación de los niños en la planificación del ambiente de vida permite desarrollar una identidad personal basada en un apego real a los lugares.[47] El desarrollo en el niño del sentido de pertenencia favorece la actividad de los adultos en las redes sociales.[48] Giuliani y Montesi subrayan las ventajas para la formación de la personalidad del niño: adquisición de capacidad de organización y colaboración, autonomía en la gestión del trabajo en equipo, capacidad de confrontación y reflexión crítica, respeto a las reglas.[49] Otros investigadores sostienen que la implicación en iniciativas de planificación permite conectar la adquisición de conocimiento ambiental por parte de los niños, tanto con la comprensión de las características y funciones del ambiente de vida,[50] como con el uso real de los recursos ambientales disponibles.[51] En otras palabras, la participación social permite desarrollar el conocimiento ambiental como un proceso activo de *problem solving*.[52] El desarrollo de tales competencias se logra por medio de iniciativas de participación infantil porque depende de la disponibilidad de un espacio físico y social de acción para los niños, de la posibilidad de modelar el ambiente y de asumir papeles significativos en la comunidad.[53]



¿Qué puede hacer por nosotros?

Con respecto al niño, las preguntas que habitualmente se hacen los adultos son: "¿Cómo podemos ayudarlo? ¿Cómo podemos protegerlo? ¿Cómo podemos defenderlo?". El empeño de los padres ya no es, como hace algunas generaciones, promover progresivamente su automonía, sino garantizar su dependencia y solicitar a las autoridades su seguridad. Se acompaña al hijo a la escuela y en sus desplazamientos cotidianos hasta la adolescencia; se queda en casa de sus padres hasta después de los treinta años; tiene que formar una familia y traer hijos al mundo. Para el niño, la casa se llena de instrumentos tecnológicos y juegos para que pueda quedarse el mayor tiempo posible, y se lo matricula en muchos cursos vespertinos para permitirle "enriquecer" sus jornadas permaneciendo siempre bajo el control de los adultos. El empeño de los administradores es suministrar a las familias cada vez más servicios para realizar esta exigencia de control y custodia, de las escuelas infantiles a las ludotecas; de los pequeños parques bien equipados para que jueguen, a los parques de atracciones.

Pero si reconocemos en el niño la competencia que describe la curva (figura 2), si le permitimos la autonomía que necesita y si nos convencemos de que podrá ser un gran aliado para el cambio real y radical de la ciudad, en la perspectiva de una nueva cultura de la infancia, la pregunta deberá ser: "¿cómo puede el niño ayudarnos a nosotros, los adultos?".



Éste es el sentido de proyecto "La ciudad de los niños"; éste es el meollo de la nueva filosofía de gobierno de la ciudad: asumir al niño como parámetro y garantía de todos los ciudadanos, a partir de los más débiles, con la certeza de que si una ciudad es adecuada para los niños, será una buena ciudad para todos.

El subcomandante Marcos, jefe de la resistencia indígena en Chiapas, México, escribe:

> Los zapatistas no quieren que los pueblos indígenas se separen de México, sino que sean reconocidos como parte del país, con sus especificidades. Pero no sólo en las montañas del sureste mexicano se resiste y se lucha contra el neoliberalismo. En otras partes de México,

> en América Latina, en Estados Unidos y en Canadá, en la Europa del Tratado de Maastricht, en África, en Asia y en Oceanía, los focos de resistencia se multiplican. Cada uno de ellos tiene su propia historia, sus conquistas. Si la humanidad tiene aún esperanza de sobrevivir, de llegar a ser mejor, estas esperanzas están en los focos que forman los excluidos, los numerosos, los marginados.

Tal vez los indios del mundo sean precisamente los niños. Indígenas de sus propias familias, de las propias escuelas, de las propias ciudades, porque sus exigencias no han variado con el cambio de la política del consumo ni la globalización económica. Un gran potencial revolucionario que los adultos, sin embargo, deben tener el valor de estimular o, en caso contrario, seguir empecinadamente desatendiendo y sofocando.

Notas

1 En Italia, desde hace pocos años, antes de la reciente reforma que requiere el título universitario para todos los profesores, el número de años de formación de los docentes era directamente proporcional a la edad de los alumnos: tres años para los maestros de la escuela infantil; cuatro para los de la primaria, y entre nueve y diez, después de la universidad, para los colegios secundarios. La sociedad, pues, sostenía que era suficiente una carrera formativa más breve para enseñar a los más pequeños. Afortunadamente, esto no ha significado nunca que los docentes de los niveles iniciales estuviesen menos preparados o fuesen menos capaces que sus colegas. Durante tantos años de formación de los docentes he podido comprobar que precisamente los maestros de las guarderías y de las escuelas infantiles eran los más sensibles y más presentes en los momentos de actualización y de reflexión sobre su trabajo.

2 F. Tonucci, *La soledad de los niños*, trad. de Luis Riera, Barcelona, Barcanova, 1993.

3 D. Germanos, "La relation de l´efant a l´espace urbain: perspective séducatives et culturelles, en *Architecture y Comportement*, XI, 1995, pp. 54-63.

4 S. E. Sutton, "Enabling children to map out a more equitablecity", en *Children´s Environments*, IX, 1992, pp. 37-48.

5 M. H. Matthews, "Living on the edge: Children as "outsiders", en *Tijdschrift voor Economishe en Sociale Geografie*, LXXXVI, 1995, pp. 456-466.

6 L. Bozzo, "Il giocco e la citta", en *Paesaggio urban*, II, 1995, pp. 30-33.

7 S. Gaster, "Urban children´s Access to neighbourhood", en *Environment & Behavior*, XXIII, 1991, pp. 70-85.

8 F. Tonucci, A. Rissotto, "Why do we need children´s particiaptión? The importance of children´s participation in changing the city", en *Journal of Community and Aplied Social Psychology*, XI, 2001, pp. 407-419.



9 M. V. Giuliana, F. Alparone, S. Mayer, *Children´s appropriation of urban spaces*, ponencia presentada en la Urban Childhood International Conference, Trondheim (Noruega), 1997.

10 G. Brougere, " Espace de jeu et espace public", en *Architecture & Comportement*, VII, 1191, pp.165-177.

11 A. F. Taylor, A. Wiley, F. E. Kuo, W. C. Sullivan, "Growing up in the inner city: green spaces as places to grow", en *Environment and Behavior*, XXX, 1998, pp. 3-27.

12 J. Marillaud, "Jeu et securité dans l´espace public", en *Architecture & Comportement*, VII, 1991, pp. 137-145

13 A Danacher, "Contraintes de l´espace ludique aménagé", en *Architecture & Comportement*, VII, 1191, pp.153-165.

14 J. Ader, H. Jouve, "Jeu et contexte urbain", en *Architecture & Comportement*, VII, 1191, pp.115-119.

15 R. Moore, "Playground at the crossroad?, en I. Altman, E. H. Zube (al cuidado de), *Human Behavior and environment*, vol.10, Public places and space, New York, Plenum, Press, 1978, pp. 83-127; Ader, Jouve, "Jeuet contexte urban", cit.

16 M. Drum, "Monaco: l´esperienzia di Urbanes Wohnen per la riqualifiazione degli spazi urbani", en *Paesaggio urbano*, II, 1995, pp. 64-77.



17 M. Prezza, S. Pilloni, C. Morabito, C. Sersante, F. R. Alparone, M. V. Giuliani, "The influence of psychological, social and urban factor on children´s independent mobility and relationship to peer frequentation", en *Journal of Community and Aplied Social Psycology*, XI, 2001.

18 A. E. Parr, "The children in the city: Urbanity and urban scene", en *Landscape*, primavera 1967, pp.125-128.

19 M. Hillman, Children transport and quality of life, London, Policy Studies Institute, 1993.

20 Giuliani, Alparone, Mayer, *Children´s appropriatión of urban spaces*, cit.

21 L. Bonanomi,"Lénfant et la traversée", en *Architevture & Comportement*, X, 1994, pp. 399–406.

22 R. Hart, Children´s experience of place, New York, Irvington, 1979; C. Spencer, Z. Darvizeh, "The case for developing a cognitive environmental psychology that does not underestimate the abilities of young children", en *Journal of Environmental Psychology*, I, 1981, pp. 21-31; S. L. Cohen,R. Cohen, "The role of activity in spatial cognition", en R. Cohen, *The development of spatial cognition*, Nueva Jersey, Hillsdale, 1985; G. Toreell, A. Biel, "Parental restrictions and children´s acquisition of neigghbourhood knowledge", en T. Garling, J. Valsiner (al cuidado de), *Children within environments: Toward a psychology of accident prevention*, New York, Plenum, 1985.

23 A. Rissotto, F. Tonucci, "Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children", en prensa, en *Journal of Environmental Psychology.*

24 N. Armstrong, "Independent mobility and children´s physical development", en Hillman, *Children transport and quality if life*, cit.

25 Hart, Children´s experience of place, cit.; Id., "children´s spatial representation of the landscape: lessons and questions from a field study", en L. S. Liben, A. H. Patterson, N. Newcombe (al cuidado de), *Spatial representation an behavior across the life span: Theory and application*, New York, Academic, 1981, pp. 195-233.



26 P. Björklid, "Children – traffic – environment", en *Architecture & Comportement*, X, 1994, pp. 361-369.

27 T. Lee, N. Rowe, "Parent.s and children´s perceived risk of the journey to school" en *Architecture & Comportement*, X, 1994, pp. 379-389.

28 Hart,Children´s experience of place, cit.; C. Spencer, M. Blades. "Children at risk: Are we underestimating their whilst overestimating their performance?", Garling, Valsiner (al cuidado de), *Children within environment*, cit., pp. 39-49.

29 K. Ampofo-Boateng, J. A. Thomson, "Children´s perceptionof safety and danger on the road", en *British Journal of Psychology*, LXX-XII,1991, pp. 487-505; Id., "Adevelopmental and training study of children´s ability to find safe routes to cross the road", en *British Journal of Developmental Psychology*, XI, 1993, pp. 31-45.

30 K.S. Blakely, "Parents´conceptions of social danger to children in the urban environment, en *Children´s Environments*, XI, 1994, pp. 16-25.

31 "[…] no podemos dejar de preguntarnos si precisamente los datos que declara Teléfono Azzurro no deberían sugerir a esta asociación una lectura menos alarmada (y no pocas veces alarmista) de la realidad, en la Italia de hoy, del fenómeno de la violencia y los abusos a menores y en especial a los niños. R. Vopli, *I bambini inventati. La drammatizzazione della condizione infantile oggi in Italia*, Milano, La Nuova Italia, 2001, p. 11; Progetti ed *esperienze del Laboratorio di Fano*, Roma, Donzelli, 2000.

32 C. Baraldi, G. Maggioni (al cuidado de), una cittá con i bambini. *Progetti ed esperienze del Laboratorio di Fano*, Roma, Donzelli, 2000.

33 H. Woolley, C. Spencer, J. Dunn, G. Rowley, "The child as citizen", *en Journal of Urban Design*, IV, 1999, pp. 255-282.

34 S. Kegerreis, "Independent mobility and children's mental and emotional development", en Hillman, *Children transport and quality of life*, cit., pp. 7-18; Kitta, *The affordances of urban, small town and rural environments for children*, ponencia presentada en la Internacional Conference building identies: Gender prespective on Children and Urban Space, Amsterdam, 1995; K. Tsoukala, "La ville en tant qu' environment d'esperiences pour l'enfant, en *Architecture & Comportement*, XI, 1995, pp. 63-68; M. Herlin-Norinder, *Children, environment and independent mobility*, ponencia presentada en IAPS 14 Conference, Estocolmo, 1996.



35 Cuando le preguntaron cuál había sido el año más importante de su vida, Sigmund Freud respondió: "El año más afortunado de mi vida fue el primero".

36 F. Tonucci, *La escuela como investigación*, Madrid, Avance, 1975; *Reforma de la Escuela*, 1979, traducción de Miguel Adrover y Máximo Loizu; Id., *A los tres años se investiga*, traducción de Carlos Alonso, 2ª ed., Barcelona, Hogar del Libro, 1993.

37 A propósito de este asunto, véase S. Iltrus, R. Hart, "Partecipatory planning and design of recreational spaces with children", en *Architecture & Comportement*, X, 1994, pp. 361-370; R. Hart, "Children's participation: The theory and practice of involving young citizens", en *Community development and environmental care*, London, Earthscan, 1997; A. Rissotto, "Da bambino faro un parco: quando I bambini progettano", en L. Amodio, C. Majorano, C. Riccio, *I bambini trasformano la citta. Metodologie e buone prassi della progettazione partecipata con I bambini*, Ercolano, Ministero dell' Ambiente, 2001.

38 G. Paba, "Partecipare per costruire la citta", en Ministero dell'Ambiente (al cuidado de), *Le bambine e i bambini trasformano le citta: progetti e buone pratiche per la sostenibilita nei comuni italiani*, Firenze, Litográfica, 2000.

39 F. Tonucci, *La ciudad de los niños*, 1997.

40 L. Horelli, "Children as urban planer", en *Architecture & Comportement*, X, 1994, pp. 371-377.

41 M. Francis, "Negotiating between child and adult design values", en *Design Studies*, IX, 1988, pp. 67-75.



42 A. Rissotto. *Da bambino ho fatto un parco*, Pisa, Unicoop Cooperative Pisane Riunite, 1997.

43 Björklid, *Children – traffic – environment*, cit.

44 Horelli, "Children as urban planer", cit.

45 S.Arnstein, "The ladder of citizen participation", en *Journal of the Institute of American Planners*, XXXV, 1969, pp. 216-224.

46 Hart, "Children´s participation", cit.; Id., "Children´s participation in planning and design: Theory, research and practice", en C. S. Weisten, T. G. David (al cuidado de), *Space for children: The built enmvironment and child development*, New York, Plenum, 1987.

47 C. Spence, H. Woolley, J. Dunn, "Participating in their towns: Children feel ignored", en *Stretwise*, X, 1999, pp. 16-18.

48 P. Corbishley, "A parish listens to its children" en *Children´s Environment*, XXII, 1995, pp. 414-426.

49 S. Giuliani, B. Montesi, "Cambiare la cittá con ibambini: Educazione e partecipazione", en Baraldi, Maggioni (al cuidado de), *Una cittá con i bambini*, cit., pp. 51-79.

50 B. Goodey, J. R. Gold, "Environmental perception: The relationship with urban design" en *Progress in Human Geography*, X, 1987, pp. 520-528.

51 M. Gauvain, "The development of spatial thinking in everyday activity", en *Developmental Review*, XIII, 1993, pp. 92-121.

52 Hart, "Children´s experience of place", cit.

53 Subcomandante Marcos, "La quarta Guerra mondiale é cominciata", publicado en Italia como suplemento del diario *Il Manifiesto*, Roma, 1997, pp. 43-44.



Libros de Francesco Tonucci

Viaje Alrededor de "El Mundo", Barcelona, Laia, 1981.

La Escuela como Investigación, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.

A los tres años se Investiga, Buenos Aires, Losada, 2004.

Niño se nace, Buenos Aires, REI Argentina, 1988. También existe una edición de Losada, Buenos Aires, 2004.

El Primer año de nuestro niño, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.

Los Materiales, Buenos Aires, Losada, 2008.

Con Ojos de Niño, Buenos Aires, Losada, 2006.

Cómo ser niño, Buenos Aires, Losada, 2004.

La Ciudad de los Niños, Buenos Aires, Losada, 2004.

Cuando los niños dicen ¡Basta!, Buenos Aires, Losada, 2003.

¡Si no os hacéis como yo!, Buenos Aires, Losada, 2004.

¿Enseñar o aprender?, Buenos Aires, Losada, 2004.

La soledad del niño, Buenos Aires, Losada, 2006.

Frato, 40 años con ojos de niño, Barcelona, GRAO, 2007. También existe una edición de Losada, Buenos Aires, 2010.

Con Ojos de Maestro, Buenos Aires, Losada, 2009.

Con ojos de abuelo, Barcelona, GRAO, 2009. También existe una edición de Losada, Buenos Aires, 2010.

Masera, G. y Tonucci, F; *Queridos Padres* (2004), sobre la enfermedad de la leucemia, Barcelona, GRAO, 2007.

Novo, M. y Tonucci, F., *Bienvenido, Juan* (2006), cartas a un niño que va a nacer, Barcelona, GRAO, 2007.

